



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

Sous-direction du recrutement

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2010

Concours externe de recrutement de Conseiller principal d'éducation

**Rapport de jury présenté par Alain Warzée
Président de jury**

**Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des
présidents de jury**

Sommaire

1	Considérations générales	3
2	Eléments statistiques	5
3	Epreuve de dissertation	10
4	Etude d'un dossier.....	23
5	Etude de cas	38
6	Entretien avec le jury	41

Annexes

Annexe - 1 - Définition des épreuves	44
Annexe - 2 - Programme.....	46
Annexe - 3 - Composition du jury.....	49

1 - Considérations générales

La session de 2010 du concours externe de recrutement de conseiller principal d'éducation a confirmé le fait qu'il s'agit toujours d'un concours difficile, tant par le haut niveau d'exigence de chacune des quatre épreuves que par le grand nombre de candidats briguant un nombre limité de postes.

Cette année le nombre de postes ouvert a été porté à 250, soit 50 postes de plus que à l'an dernier. D'autre part, une session de concours interne de recrutement a été ouverte, portant sur 50 postes. Au total, donc, 300 postes de CPE ont été proposés en 2010, contre 200 l'an dernier.

L'exigence du concours externe, - et l'ouverture du concours interne -, expliquent sans doute en partie la diminution du nombre des inscrits en 2010 : Sur 7669 inscrits (8930 l'an dernier), 3637 candidats étaient présents cette année à l'épreuve de dissertation (soit 47,42% des inscrits), et 3469 à l'épreuve d'étude de dossier (soit 45,23% des inscrits). Ces pourcentages sont globalement identiques à ceux des années antérieures.

Les épreuves écrites demeurent très discriminantes, mais les moyennes obtenues cette année par les candidats, sur la totalité des copies, sont supérieures à celles de l'an dernier : elles sont respectivement de 7,63/20 pour la dissertation, et 7,26 /20 pour l'étude de dossier (elles se situaient en 2009 à 6,79/20 et 7,09/20), A noter cependant une inversion des résultats des deux épreuves : traditionnellement la note d'étude de dossier était supérieure à la note de dissertation ; pour la première fois cette année, c'est l'inverse.

Les résultats considérés pour les seuls admissibles reproduisent, et même accentuent cette tendance, puisque la moyenne des dissertations des admissibles s'établit à 13,58/20, celle de l'étude cas se situant à 12,25/20.

La barre d'admissibilité a été fixée cette année à 11,23 pour 574 admissibles, soit 100 admissibles de plus que l'an dernier. Ce chiffre correspond à 15,8% des candidats ayant composé (10,42% en 2009).

Si l'on considère, d'autre part, la moyenne du 474^{ème} candidat, elle est de 11,72 : pour mémoire, la barre pour les 474 admissibles du concours 2009, se situait à 11,70.

A noter enfin que la moyenne des candidats admissibles sur la totalité des épreuves écrites est de 13,02/20.

A l'oral, la moyenne portant sur les deux épreuves d'admission s'est établie, pour l'ensemble des candidats à 11,66/20, et pour les admis, à 14,87/20.

La moyenne portant sur l'ensemble des épreuves (écrites et orales) est cette année, pour l'ensemble des admissibles, de 12,23/20 (11,39 en 2009), et pour les candidats admis, à 14,34/20 (14,81 en 2009, pour 200 admis);

Pour le concours 2010, la barre d'admission a été placée à 12,49 pour 250 candidats admis

A noter que la barre était située à 12,61/20 l'an dernier, mais pour 200 admis ; cette année la moyenne du 200^{ème} candidat admis était de 13,08.

On peut donc dire que globalement les résultats des candidats admissibles et admis sont sensiblement supérieurs à ceux obtenus les années précédentes.

Au total, 7,2 % des candidats présents aux deux épreuves écrites ont été admis (4,37 % en 2009). Le major (la « majeure » ?) du concours a obtenu 18,69/20 de moyenne.

(le premier du concours 2009 avait 18,23/20).

Le profil des lauréats fait apparaître des caractéristiques déjà observées les années précédentes.

Tout d'abord, la proportion de femmes se présentant au concours est chaque année plus importante : avec 466 admissibles, soit 81,1% des 574 candidats retenus, elles représentent également plus de 80% des admis : l'an dernier ces chiffres étaient respectivement de 73,8% et de 76,5%. Plus nombreuses à se présenter, elles réussissent aussi nettement mieux que les hommes, qui représentent en 2010 18,8% des admissibles et 19,6% des admis (ces chiffres étaient respectivement de 26% des admissibles, et 23,5% des admis l'an dernier).

La courbe des âges présente un pic à 28/29 ans, et les deux tiers des admissibles (350 sur 574) se situent entre 24 et 31 ans ; les mêmes classes d'âge obtiennent 66% des postes mis au concours (165 admis sur 250). A noter que la plus jeune admise est âgée de 21 ans.

Parmi les admis, 60,8% étaient titulaires d'une licence, 19,6% d'une maîtrise, 10% d'un Master, et 4,8% d'un diplôme post secondaire/5ans ou plus.

Les agents non titulaires du ministère de l'éducation nationale, dont les surveillants et les assistants d'éducation, représentent à eux seuls plus de la moitié des admissibles (51,7%), et 52,5% des admis. Les étudiants d'IUFM représentent 32,6% des admissibles, et 35,7% des admis. Ces chiffres doivent toutefois être analysés avec prudence, dans la mesure où certains AED, par ailleurs étudiants d'IUFM, ont choisi, pour raisons administratives de s'inscrire comme AED, et non comme étudiants.

L'organisation d'un concours interne a pu bénéficier, et de manière significative, à quelques candidats du concours externe, puisqu'une trentaine de candidats admissibles aux deux concours, et ayant réussi à l'interne, ont « libéré » autant de places éventuelles pour les admissibles du concours externe.

En conclusion, et compte tenu des évolutions que connaîtra l'an prochain ce concours, dans le cadre de la maîtrise, on ne saurait trop recommander aux candidats de ne se présenter à ces nouvelles épreuves qu'avec une excellente préparation, tant au niveau des connaissances théoriques (dissertation) et pratiques (composition) qu'en matière de capacités d'analyse et de résolution des situations professionnelles (épreuve sur dossier), ainsi qu'avec une très bonne culture professionnelle et institutionnelle, et de solides motivations (entretien avec le jury).

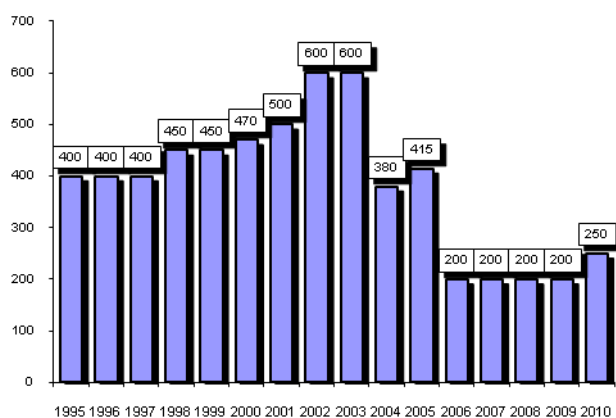
On soulignera aussi la nécessité, pour les candidats, de ne présenter aucune « impasse », à compenser par de brillants résultats dans une autre épreuve : les candidats admis ont tous pu s'appuyer sur une régularité dans les résultats qui leur a assuré le succès ; l'analyse de l'ensemble des notes et résultats montre qu'une épreuve manquée, même par un candidat excellent par ailleurs, ne se « rattrape » pas.

2- Éléments statistiques

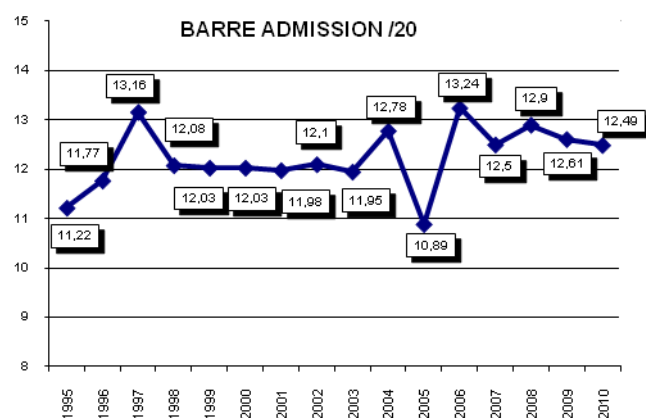
BILAN DES SESSIONS DE 1995 A 2010

ANNEES	POSTES	CANDIDATS INSCRITS	CANDIDATS PRESENTS	% PRES/INSC	BARRE ADMISSIBILITE /20	CANDIDATS ADMISSIBLES	% ADM/PRES	BARRE ADMISSION /20	CANDIDATS ADMIS	% ADMIS/PRES	LISTE COMP.
1995	400	10863	7686	70,75%	11,25	815	10,60%	11,22	375	4,88%	20
1996	400	12295	8239	67,01%	10,2	1369	16,62%	11,77	400	4,85%	25
1997	400	13395	8655	64,61%	10,5	854	9,87%	13,16	400	4,62%	10
1998	450	14287	8809	61,66%	11	946	10,74%	12,08	400	4,62%	2
1999	450	14175	8830	62,29%	11,3	902	10,21%	12,03	450	5,11%	0
2000	470	13872	8884	64,04%	10,5	964	10,80%	12,03	470	5,29%	22
2001	500	13778	8404	61,02%	10,7	1030	12,25%	11,98	500	5,95%	101
2002	600	12247	8490	69,32%	10,5	1186	13,97%	12,1	600	7,06%	30
2003	600	12877	8331	64,69%	11,1	1168	14,90%	11,95	600	7,20%	0
2004	380	12551	8013	63,84%	11,7	861	10,73%	12,78	380	4,75%	0
2005	415	14238	7860	55,20%	11,5	906	11,53%	10,89	415	4,99%	0
2006	200	13898	6812	49,01%	12,9	476	6,99%	13,24	200	2,94%	0
2007	200	12154	6214	51,13%	10,7	497	8%	12,5	200	3,21%	0
2008	200	9949	4636	46,60%	11,1	497	10,72%	12,9	200	4,31%	0
2009	200	8930	4575	51,2%	11,7	474	10,42%	12,61	200	4,37%	0
2010	250	7669	3469	45,20%	11,23	574	16,54%	12,49	250	7,20%	0

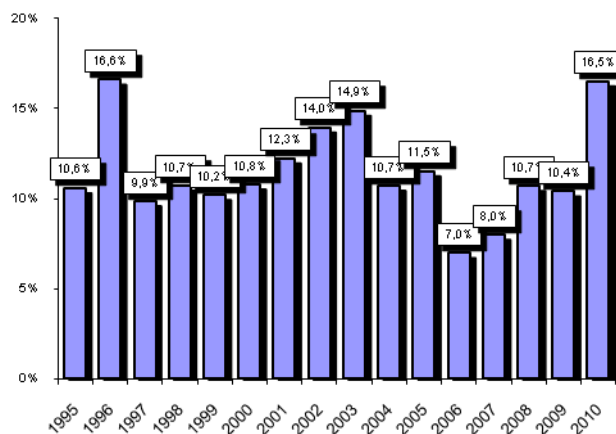
Nombre de postes Concours CPE externe



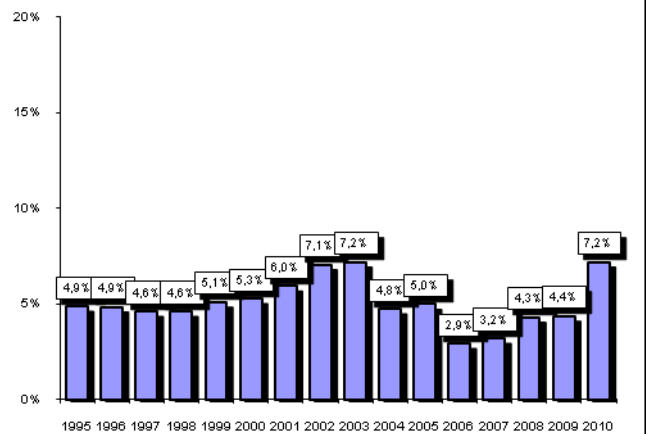
BARRE ADMISSION /20



RATIO Admissibles/présents

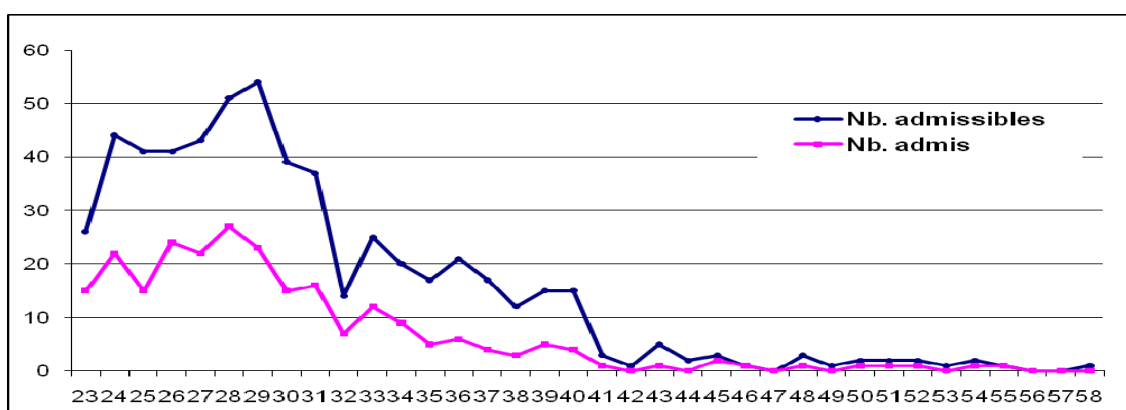


RATIO Admis / présents



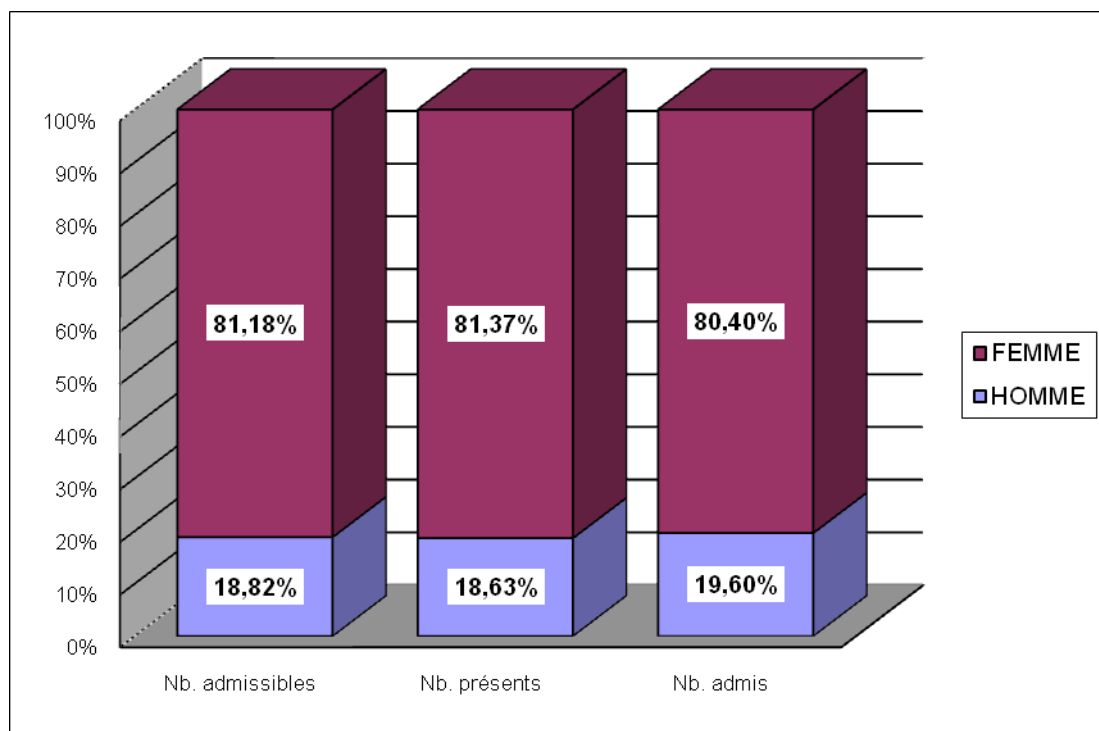
LA REUSSITE AU CONCOURS SELON L'AGE

Année de naissance	Age	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
1989	21	1	1	1
1988	22	11	11	4
1987	23	26	26	15
1986	24	44	43	22
1985	25	41	38	15
1984	26	41	40	24
1983	27	43	39	22
1982	28	51	50	27
1981	29	54	51	23
1980	30	39	35	15
1979	31	37	33	16
1978	32	14	14	7
1977	33	25	23	12
1976	34	20	18	9
1975	35	17	16	5
1974	36	21	21	6
1973	37	17	15	4
1972	38	12	11	3
1971	39	15	14	5
1970	40	15	15	4
1969	41	3	2	1
1968	42	1	1	0
1967	43	5	5	1
1966	44	2	2	0
1965	45	3	3	2
1964	46	1	1	1
1963	47	0	0	0
1962	48	3	3	1
1961	49	1	1	0
1960	50	2	2	1
1959	51	2	2	1
1958	52	2	2	1
1957	53	1	1	0
1956	54	2	2	1
1955	55	1	1	1
1954	56	0	0	0
1953	57	0	0	0
1952	58	1	0	0
Total		574	542	250



LA REUSSITE AU CONCOURS SELON LE SEXE

	Nb. admissibles	%	Nb. présents	%	Nb. admis	%
HOMME	108	18,82%	101	18,63%	49	19,60%
FEMME	466	81,18%	441	81,37%	201	80,40%
TOTAL	574		542		250	



LA REUSSITE AU CONCOURS SELON LE DIPLÔME

Titre ou diplôme requis	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
LICENCE	336	314	152
MAITRISE	138	130	49
MASTER	54	53	25
DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	26	26	17
DISP.TITRE 3 ENFANTS (MERE)	5	5	1
DIPLOME POSTSECONDAIRE 4 ANS	13	12	5
INSCR.SANS RESERVE 5EME AN.UNIVERSITAIRE	1	1	1
ENSEIGNANT TITULAIRE -ANCIEN TITUL.	1	1	0
Total	574	542	250

LA REUSSITE AU CONCOURS SELON LA PROFESSION

Profession	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
ELEVE.IUFM.DE 1ERE ANNEE	187	183	89
ETUDIANT HORS IUFM	20	16	6
CADRES SECT PRIVE CONV COLLECT	4	4	2
SALARIES SECTEUR TERTIAIRE	5	4	1
SANS EMPLOI	32	31	7
FORMATEURS DANS SECTEUR PRIVE	1	1	0
PERS ADM ET TECH MEN	8	7	4
AG NON TITULAIRE FONC PUBLIQUE	4	1	1
FONCT STAGIAIRE FONCT PUBLIQUE	1	1	0
PERS ENSEIG TIT FONCT PUBLIQUE	1	1	1
PERS ENSEIG NON TIT FONCT PUB	1	0	0
PERS FONCTION PUBLIQUE	6	6	2
PERS FONCTION TERRITORIALE	3	3	2
PERS FONCT HOSPITAL	1	1	0
CERTIFIE	1	1	1
STAGIAIRE IUFM 2E DEGRE COL/LY	1	1	0
PROFESSEUR ECOLES	1	1	0
MAITRE AUXILIAIRE	1	1	0
CONTRACTUEL 2ND DEGRE	49	45	22
CONTRACTUEL INSERTION (MGI)	1	1	0
MAITRE D'EXTERNAT	4	4	3
ASSISTANT D'EDUCATION	228	216	103
SURVEILLANT D'EXTERNAT	13	12	5
CONTRACT MEN ADM OU TECHNIQUE	1	1	1
TOTAL	574	542	250

LA REUSSITE AU CONCOURS SELON L'ACADEMIE

Code Académie	Académies	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02	AIX-MARSEILLE	48	44	19
A03	BESANCON	18	17	11
A04	BORDEAUX	39	35	16
A05	CAEN	9	9	3
A06	CLERMONT-FERRAND	10	10	3
A07	DIJON	25	22	9
A08	GRENOBLE	17	16	8
A09	LILLE	19	17	10
A10	LYON	34	33	16
A11	MONTPELLIER	44	42	17
A12	NANCY-METZ	17	15	2
A13	POITIERS	9	8	5
A14	RENNES	26	26	15
A15	STRASBOURG	16	14	6
A16	TOULOUSE	22	21	10
A17	NANTES	19	19	8
A18	ORLEANS-TOURS	17	16	5
A19	REIMS	15	14	7
A20	AMIENS	16	16	9
A21	ROUEN	12	10	6
A22	LIMOGES	6	6	2
A23	NICE	14	14	7
A27	CORSE	2	2	1
A28	REUNION	16	16	5
A31	MARTINIQUE	4	4	2
A32	GUADELOUPE	5	5	2
A33	GUYANE	1	1	1
A40	NOUVELLE CALEDONIE	1	0	0
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	93	90	45
Total		574	542	250

3 - Epreuve de dissertation

➤ Objectifs de l'épreuve

Cette épreuve vise à vérifier les connaissances des candidats sur les questions relatives à l'éducation et à la formation des jeunes. Elle fait appel à de solides connaissances en sciences humaines et en philosophie de l'éducation, dans les domaines énoncés par le programme du concours et en s'appuyant sur l'étude des ouvrages de la bibliographie. Elle dure quatre heures et est affectée d'un coefficient 3. L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

Comme exercice, la dissertation a pour fonction d'évaluer la capacité d'un candidat à produire un discours construit et à produire les raisons de ce discours ; à faire montre de ses facultés discursives et logiques. Par conséquent, on ne saurait établir un corrigé type, avec des arguments préétablis : la proposition faite ci-après n'a pour objet que de présenter un exemple des développements auxquels ce sujet pouvait donner lieu

➤ Sujet de l'épreuve 2010

Le philosophe Henri Pena-Ruiz conclut son ouvrage *Qu'est-ce que l'école ?*, Gallimard Folio actuel inédit, 2005, par ce paragraphe, p. 188 :

« Le souci d'une authentique égalité des chances n'implique nullement une égalité des conditions, mais il requiert à l'évidence une prise en compte des effets de celle-ci en amont de l'école. La politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP) est à cet égard essentielle pour faire que se réduise autant que possible ce qu'on a appelé un jour la « fracture sociale ». Il s'agit non de décréter une égalité de résultats, mais de promouvoir un processus d'acheminement vers l'égalité, afin de rendre crédible le triptyque républicain*. On replace ainsi chaque type de responsabilité à son niveau réel : on cesse d'instruire contre l'École un procès injuste et injustifié, qui a si souvent découragé la volonté d'instruire, voire de s'instruire. Une société malade de ses injustices et de ses obscurantismes doit d'abord s'interroger sur elle-même avant d'inculper sempiternellement l'École de ses exigences. Le culte de l'effort pourrait alors prendre un autre sens que celui d'une injonction qui semble parfois provocatrice, ou dérisoire, au regard des fossés qui séparent les hommes du point de vue économique et social. Et la référence devenue trop souvent incantatoire à l'idéal républicain pourrait reprendre toute sa portée dans la conscience commune. »

En vous appuyant sur vos connaissances historiques, philosophiques et sociologiques, ainsi que sur les débats actuels concernant la promotion de l'égalité des chances au sein de l'institution scolaire, vous exposerez les réflexions que suscite pour vous cette analyse, d'un point de vue pédagogique et éducatif.

* Le triptyque « Liberté, Égalité, Fraternité » est la devise de la République française.

➤ Analyse du sujet

▪ Le contexte

Le sujet porte cette année sur une citation tirée des dernières lignes de la conclusion de l'ouvrage du philosophe Henri Pena-Ruiz ; un ouvrage inscrit à la bibliographie du concours et qui a été publié en 2005, comme le met en avant, à dessein, le libellé du sujet. Cet essai, qui se propose « *de revenir aux principes fondateurs* » de l'institution scolaire, s'inscrit dans une tradition intellectuelle française bien connue : il s'agit de mettre en exergue la tension entre les réalités sociales et les valeurs de l'école, au nom de l'universalité républicaine et de l'idéal des Lumières ; une exigence d'universalité propre à « l'instruction publique » qui serait régulièrement mise en danger par des dérives éducatives ou pédagogiques toujours soupçonnées d'utilitarisme, de modernisme, voire de mercantilisme.

Henri Pena-Ruiz, professeur de philosophie et spécialiste reconnu de la laïcité, est l'un des meilleurs vulgarisateurs de ce courant de pensée. Il s'est fait connaître du grand public à partir du début des années 1990, en assurant la coordination d'un ouvrage collectif intitulé : « *Les Préaux de la République* », qui a eu à l'époque un retentissement certain dans les médias. En effet, des savants, des philosophes et des enseignants, parmi lesquels Jacqueline de Romilly, Élisabeth Badinter, Régis Debray, Catherine Kintzler, Danièle Sallenave, etc., interviennent d'une façon très vive, dépassant les clivages traditionnels de la droite et de la gauche, dans le débat sur l'école qui a accompagné la mise en place de la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989. Ces auteurs formulent leur opposition à ce qu'ils estiment être la dérive d'une école « éducatrice », qu'ils jugent trop ouverte sur son environnement et la société, bref, trop à l'écoute des intérêts locaux et particuliers.

Un effort de mise en perspective historique est ainsi demandé au candidat qui doit mobiliser ses connaissances sur les grandes évolutions récentes du système éducatif ; on pensera notamment à la mise en place du « *socle commun de connaissances et de compétences* », et des « *programmes personnalisés de réussite éducative* ». En effet, 2005 est une année très importante, qui amorce un grand tournant pour le système éducatif français : elle est l'année de la promulgation de la nouvelle *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École* du 23 avril 2005, ainsi que de la *Loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale* qui, dans son titre III intitulé « *Promotion de l'égalité des chances* », postule des dispositifs nouveaux d'accompagnement des élèves en difficulté, avec notamment dans les zones urbaines sensibles, la mise en place des « *dispositifs de réussite éducative* ».

Dans ces conditions, il est essentiel de replacer cet ouvrage dans son contexte, car les analyses critiques de l'auteur sont conjoncturelles et nécessitent de la part du candidat d'être capable de voir dans quelles mesures des réponses leur ont été apportées, notamment par la dynamique des réformes en cours.

A titre d'exemple significatif, l'auteur évoque la « *politique des zones d'éducation prioritaires (ZEP)* » ; le candidat doit savoir que, dès l'année suivante, en 2006, le *plan de relance de l'éducation prioritaire* se traduit par une réorganisation, certes, de la carte de l'éducation prioritaire, mais surtout par une remise en cause du principe même de « zone », au profit d'une logique de « publics », et de « parcours de formation » des élèves, s'appuyant sur des dispositifs d'aide pédagogique individualisée. Sur ce principe, en lieu et place des réseaux existants dans l'éducation prioritaire, ont été identifiés les 249 réseaux « ambition réussite » (RAR) et les autres réseaux dits « de réussite scolaire » (RRS), regroupant tous les autres établissements et écoles relevant de l'éducation prioritaire. Désormais, l'unité de référence du réseau

est un collègue dans la relation pédagogique qu'il entretient avec les écoles élémentaires et maternelles d'où proviennent ses élèves. Des comités exécutifs composés du principal de collège, du principal adjoint et de tous les directeurs d'école sont chargés du pilotage local du réseau, en référence à un projet pédagogique fort, faisant l'objet d'une contractualisation avec les autorités académiques.

La première difficulté pour les candidats insuffisamment préparés, ne pouvant s'appuyer sur des « *connaissances historiques, philosophiques et sociologiques* », consistera à ne pas se saisir des arguments qui alimentent les « *débats actuels* » concernant « *la promotion de l'égalité des chances* ». La seconde difficulté inhérente à une lecture d'un texte isolé de son environnement historique, philosophique et social, consistera à bien comprendre la portée des grands concepts autour desquels l'auteur construit sa propre argumentation ; des concepts comme « *l'égalité des chances* », « *l'idéal républicain* », ou encore « *la volonté d'instruire* ». Ces expressions nécessitent en effet une mise en perspective fine de leurs contenus, bien au-delà en tout cas du sens qui leur est donné dans le langage courant.

Cette précaution est d'autant plus importante qu'il s'agit d'un texte issu d'un essai, autrement dit d'une réflexion où l'auteur, débattant d'un sujet donné, exprime son propre point de vue, qui peut être polémique ou partisan. C'est en tout cas un genre littéraire qu'il convient d'aborder dans une épreuve de concours avec grande prudence, d'un point de vue toujours analytique, et en s'appuyant sur des connaissances personnelles solides.

▪ **La commande et la problématique**

Le sens de la commande – les quelques lignes qui, après la citation, indiquent précisément aux candidats ce que le jury attend d'eux – devient très explicite dès lors qu'il s'agit de référer l'analyse du texte à la question de « ***la promotion de l'égalité des chances au sein de l'institution scolaire*** ».

Pour ne pas risquer le hors sujet, on s'attachera d'abord à bien définir les enjeux de ce grand principe républicain de « *l'égalité des chances* », qui s'enracine dans l'article 6 de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789* : « (...) *Tous les citoyens étant égaux à ses yeux [ceux de la République] sont admissibles à toutes dignités, places et emplois publics selon leur capacité et sans autre distinction que celles de leurs vertus et de leurs talents* ».

On le voit bien ici, dans une démocratie, la promotion de l'égalité des chances et la valorisation du mérite sont intrinsèquement liées parce qu'elles permettent de joindre deux grands principes : celui de l'égalité entre les individus et celui de la division du travail inhérente aux sociétés modernes ; la rationalité économique rejoignant ici le souci d'égalité.

Alors que les inégalités « *des conditions* » tenant à la naissance et à la position sociale sont injustes pour des démocrates, « l'égalité des chances » établit ce que François Dubet, dans son ouvrage « *l'école des chances* » (Seuil, 2004) appelle des « *inégalités justes* » en ouvrant à tous la compétition pour les diplômes et les positions sociales. Selon ce sociologue, « *l'égalité des chances* » est, certes, une façon rationnelle et efficace de distribuer les individus dans les positions sociales où leurs compétences seront les plus utiles, les mieux adaptées, mais elle est surtout une façon de rendre légitime les inégalités des conditions sociales, dès lors qu'elles procèdent d'une compétition scolaire qui est considérée elle-même comme juste et équitable par le plus grand nombre.

De fait, tout se passe comme dans une compétition sportive où le « *culte de l'effort* », pour citer Henri Pena-Ruiz, ne prend tout son sens que si les arbitres sont impartiaux,

les compétiteurs non dopés, et les règles connues et respectées de tous... Mais quand bien même cela serait le cas, il n'en reste pas moins à nous interroger sur les conséquences d'un régime social de concurrence généralisée, notamment pour les plus faibles. Voulons-nous vraiment croire que l'école serait juste parce que les individus auraient la possibilité de s'y affronter à armes égales ?

Nous savons bien que ce principe de justice, d'égalité formelle et de liberté individuelle – civique – pour reprendre la typologie de Jean-Louis Dérouet, pose des problèmes éthiques, voire de « décohésion » sociale potentiellement explosifs.

D'une part, parce que ce principe d'égalité formelle est pipé : il élude l'impact des multiples modalités familiales et parascolaires de la réussite pour les élèves les mieux préparés socialement à la compétition.

D'autre part, ce principe est d'une grande cruauté pour les perdants et aussi d'une inutilité dommageable pour la société conçue comme « bien commun » ; en effet, les vaincus de la compétition scolaire seront autant d'individus dont les talents seront perdus pour la société, et qui auront en outre le sentiment tout au long de leur vie d'avoir été injustement déclassés puis relégués.

On le voit, au cœur de l'esprit de justice républicaine, comme idéal philosophique des Lumières, le souci d'une « *authentique égalité des chances* » à l'école doit être réinterrogé au regard du caractère inégalitaire des situations de départ, et du bien commun, afin de ne pas se réduire à une égalité formelle, en référence à un âge d'or républicain qui n'a d'ailleurs jamais existé. De toute façon, il n'est pas réaliste de penser que l'égalité des chances puisse naître du terreau social de l'inégalité des positions initiales ; mais on n'imagine pas non plus une démocratie se chargeant d'intervenir dans ce domaine et « d'égaliser les conditions » par la contrainte.

Reste que, comme horizon d'attente, l'égalité des chances, toute imparfaite qu'elle soit, est sans aucun doute la « moins mauvaise » des figures de justice qui soit soutenable dans une société accordant du prix aux valeurs d'égalité, de liberté, et de fraternité.

La question qui se pose est alors la suivante, et ce sera notre proposition de problématique (parmi plusieurs autres possibles) :

« *Comment l'institution scolaire peut-elle, d'un point de vue pédagogique et éducatif, promouvoir efficacement un système et des modalités d'accès à l'égalité des chances, respectueux du triptyque des valeurs républicaines d'égalité, de liberté et de fraternité ?* »

▪ **Présentation du plan**

Nous rappellerons en préalable quelques points importants :

- Une dissertation réussie n'est pas un agglomérat de paragraphes où le candidat tente de plaquer des connaissances plus ou moins assimilées, donnant ainsi l'impression désagréable de ne pas « avancer ». Une dissertation, c'est un mouvement au service d'une idée directrice. Ce qui fait la valeur de cet exercice, ce n'est pas une pensée isolée ou un essai aléatoire, fût-il brillant, encore moins une suite de développements disparates, mais bien une démonstration cohérente mettant en œuvre une culture certaine et surtout une véritable personnalité qui fait des choix lorsqu'elle met avec conviction ses arguments en perspective ;

- La dissertation fait appel à des « connaissances », et les développements devront emprunter, selon les consignes posées dans la commande, « à *l'histoire, la philosophie et la sociologie* », et se référer « *aux débats actuels concernant la promotion de l'égalité des chances au sein de l'institution scolaire* ».

- Aucun sujet n'est évidemment susceptible d'une seule interprétation, ou d'un seul mode de développement. Les réflexions et suggestions présentées ici ne constituent donc qu'une possibilité parmi d'autres, du traitement du sujet. L'essentiel est que, élaborée à partir d'une réflexion sur la citation, et orientée par la commande, la problématique soit clairement et fermement exposée, que le plan qui en découle soit logique et explicite, et que les développements fassent appel aux éléments de culture bibliographique et institutionnelle exigibles d'un candidat à un concours de cadre de la fonction publique.

La problématique de ce sujet, nous venons de le voir, se noue autour du fait que l'égalité des chances ne peut émerger d'un système fondé sur les seules valeurs de liberté et d'égalité formelle, c'est-à-dire sur un régime de concurrence non faussée – géométriquement égalitaire – entre des individus.

Ce sera là l'argumentaire d'une première partie très largement historique intitulée : **l'insuffisance de l'égalité formelle des chances dans l'école démocratique de masse.**

L'égalitarisme des structures cachant mal l'inégalité des parcours, des remèdes seront apportés aux maladies infantiles des systèmes éducatifs de masse dans l'ensemble des pays développés. Venu des pays anglo-saxons, l'idéologie de la « compensation » permettra de répondre un temps à la virulence de la culture critique issue des années soixante et de mettre en place une « éducation prioritaire » au bénéfice des moins favorisés.

Cette seconde partie sera intitulée : **une recherche d'égalisation des chances par la compensation des « handicaps socioculturels ».**

Si cette logique s'est rapprochée des territoires et des acteurs, elle a cependant le défaut de ne théoriser l'échec scolaire qu'en termes d'origine et de handicap, sans interroger la question du sujet ni son rapport au savoir. Mais ces questions, tout comme celle de la responsabilité individuelle, de ses effets sociaux et psychiques, doivent être prises en compte

C'est ce que mettra en évidence la troisième partie intitulée : **de la compensation à l'accompagnement : vers une égalité des chances personnalisée.**

Le critère de responsabilité personnelle est replacé au cœur des pratiques de promotion de l'égalité des chances ; des pratiques d'accompagnement et de personnalisation des parcours sont promues par de grands textes de loi, au tournant de l'année 2005. Il s'agit depuis lors de placer la totalité d'une classe d'âge en mesure de maîtriser les connaissances et compétences d'un socle commun grâce à un accompagnement personnalisé, élaboré par une équipe pédagogique, et associant la famille.

➤ **Éléments de développement**

I - L'égalisation formelle des chances et la montée des insatisfactions dans l'école démocratique de masse :

Même si le principe de l'égalité des chances, - et de son aspiration à la libération des individus-, remonte aux Lumières et à la Révolution française, le modèle de l'égalité des chances n'apparaît réellement dans l'école qu'au début du XX^{ème} siècle, après la première guerre mondiale, au moment où les classes moyennes émergentes recherchent une promotion sociale pour leurs enfants dans une société qui se modernise à grands pas. Dès 1918, en effet, les Compagnons de l'université nouvelle proposent un nouvel objectif pour réformer l'école : l'égalité des chances. Cet objectif

se traduira dans un dispositif qui mettra un demi-siècle à se réaliser : l'école unique pour tous, structurée par degrés, de 6 à 16 ans. Il s'agissait de remettre en cause les deux ordres traditionnels de l'enseignement qui constituaient deux réseaux socialement très marqués avec des barrières infranchissables, comme le latin, pivot de l'entrée dans la culture secondaire.

L'idéal d'égalité des chances, comme principe régulateur du monde scolaire, a ainsi été très long à trouver sa formulation définitive. Pour Jean-Louis Dérouet, dans « Ecole et justice »-1992, « *Mai 1968 fournit une date phare*¹ », un point de rupture dans l'évolution de ce processus, même si, selon lui, on pourrait déjà remonter à la publication de l'ouvrage de Bourdieu et Passeron, « *les Héritiers* », dès 1964.

Les grandes réformes d'unification structurelles du système éducatif, qui ont abouti au « Collège unique » de la réforme Haby (loi du 11 juillet 1975), ont toutes visé à promouvoir formellement l'égalité des chances. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elles ont échoué : tous les élèves étant rassemblés dans les mêmes structures, c'est la « gestion de l'hétérogénéité » qui a posé le plus de problèmes pédagogiques et éducatifs au sein des établissements.

A la question des inégalités sociales dans l'accès à des ordres séparés d'établissements s'est substituée la problématique de l'inégalité sociale de réussite. Même si la sélection n'a cessé de se déplacer dans le cursus scolaire, les inégalités de performance scolaire et la valorisation des filières se calquent désormais largement sur les inégalités sociales ; au point même que l'on évoque couramment la métaphore de la « distillation fractionnée » pour rendre compte des filières de relégation de faible prestige et de faible utilité où l'on retrouve les élèves au plus faible « capital » social.

Bref, les sociologues ont aisément montré que la massification scolaire n'était pas parvenue à neutraliser les effets des inégalités socioculturelles sur les résultats scolaires. Ces inégalités se manifestent d'ailleurs dès le début de la scolarité, et ne font que s'accroître. De fait, les élèves issus des catégories sociales favorisées possèdent un avantage scolaire décisif, fondé sur une connivence culturelle avec l'univers des savoirs, et qui se nourrit d'un environnement socioculturel plus riche (cours particuliers, séjours linguistiques, accompagnement à la maison, ambition et compétence des parents qui sont de meilleurs usagers du système, etc.)

Au bout du compte, au début des années 1980, l'école démocratique de masse ne sait pas comment s'y prendre pour construire les conditions formelles externes de l'égalité des chances ; comment échapper à l'emprise des inégalités sociales et de leur « reproduction ». Les multiples réformes liées à la massification quantitative du système éducatif ont engendré de grandes difficultés pédagogiques et éducatives, sans pour autant éviter une perte de confiance dans le rôle démocratique de l'école. Une école que l'on reconnaît de moins en moins comme étant capable d'être « libératrice » des conditions sociales de naissance comme le souhaitaient les philosophes des Lumières. Cette perte de confiance dans le rôle démocratique de l'institution scolaire est aggravée du fait qu'elle n'est même plus perçue d'un point de vue idéal comme un havre de justice dans un monde injuste, mais qu'elle est accusée de faire le « sale boulot » ; autrement dit, de procéder insidieusement à la « reproduction » sociale par le travail silencieux de ses rouages internes d'orientation et d'évaluation chargés de déclasser les perdants en les renvoyant à leur inaptitude individuelle tout en légitimant la hiérarchie sociale. Dès lors, même si les statistiques de la démocratisation par la massification ne sont pas discutables, la réforme Haby semble mécontenter tout le monde.

Contrairement aux attentes, en effet, le collège unique n'a pas conduit à une promotion véritable de l'égalisation des chances : les filières supprimées ont tout de suite été implicitement recréées au sein des établissements et les établissements ont conservé leurs compositions sociales très différentes, et paradoxalement, comme les sociologues le souligneront très rapidement, le collège unique apparaît comme l'endroit où se creusent les inégalités.

II - Une recherche d'égalisation des chances par la compensation des « handicaps socioculturels » :

Dans le contexte de la massification quantitative et de la culture critique qui se développe autour du concept d'égalité des chances, les regards se focalisent naturellement sur « l'échec scolaire » ; une notion qui est interprétée, tant par l'institution, que par l'opinion, en termes de handicap d'origine sociale.

En effet, à partir du très grand rayonnement de la « sociologie de la reproduction », et notamment de la vulgarisation de l'œuvre de Pierre Bourdieu, on prend l'habitude de comparer les positions scolaires des élèves (et partant, leurs futures positions sociales) avec les conditions sociales de leurs parents. Au début des années 1980, après avoir fait scandale, l'idée de « reproduction » se banalise, et acquiert une telle évidence dans l'opinion, qu'elle fait office à elle toute seule « d'explication » de l'échec scolaire.

Ce type de causalité est bien entendu tout à fait abusif du point de vue scientifique. Cependant, pour l'opinion désormais, la différence d'origine sociale est pensée comme un « handicap socioculturel » qui s'impose comme un constat, notamment aux enseignants.

Dès lors, comme le souligne Bernard Charlot (dans « *Ecole et savoirs dans les banlieues...et ailleurs* ») un consensus s'élabore autour d'une véritable théorie de l'échec scolaire ; un échec qui est formulé en termes d'origine, de manques (culturels, familiaux, économiques, etc.), et de handicaps, sans que soient posées la question du sens de l'école pour les familles populaires et leurs enfants, ni celle de la pertinence des pratiques de l'institution scolaire face à ces enfants.

Il faut dire que cette notion de handicap procure à l'institution scolaire comme finalement à la société d'importants bénéfices idéologiques : l'échec scolaire ne semble plus imputable à personne, ni aux élèves eux-mêmes, ni à leurs familles, qui sont les premières « victimes », ni aux enseignants. Le vrai responsable, au final, c'est globalement la société elle-même qui est incurablement malade... La citation de Henri Pena-Ruiz est un fidèle miroir de ce type de débats où les responsabilités individuelles sont totalement éludées : « *Une société malade de ses injustices et de ses obscurantismes doit d'abord s'interroger sur elle-même avant d'inculper sempiternellement l'École de ses exigences. Le culte de l'effort pourrait alors prendre un autre sens que celui d'une injonction qui semble parfois provocatrice, ou dérisoire, au regard des fossés qui séparent les hommes du point de vue économique et social* ».

Dans ces conditions, il s'agit pour l'Etat, garant de l'idéal d'égalité des chances, de « compenser » les conditions socioculturelles dont sont « victimes » certains enfants et leurs familles. On s'attachera, par conséquent, selon la formule consacrée de l'époque, à « donner plus à ceux qui ont moins ». La politique publique d'éducation prioritaire, mise en place en 1981 sous l'impulsion du ministre Alain Savary, et relancée en 1990 (L. Jospin), puis 1997 (S. Royal) s'appuie sur une discrimination positive dans l'emploi des moyens publics. « *Le souci d'une authentique égalité des chances n'implique nullement une égalité des conditions, mais il requiert à l'évidence*

une prise en compte des effets de celle-ci en amont de l'école. La politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP) est à cet égard essentielle (...) » écrit Pena-Ruiz, se situant dans cet esprit.

La politique des ZEP s'inscrit ainsi dans le prolongement des pédagogies de compensation qui s'étaient développées dans les années soixante dans les pays anglo-saxons, notamment aux Etats-Unis (rapports Coleman-1966, et Plowden-1967). Avec l'idéologie de la compensation, l'idéal d'égalité des chances sort de ses fondements normatifs propres à l'idéologie jacobine de l'unité héritée de la III^{ème} République ; c'est ainsi que la politique d'éducation prioritaire inspire cette remarque au Conseil d'Etat : *« pour la première fois dans l'éducation nationale, et même dans le service public, une stratégie inégalitaire était employée dans un objectif d'équité »* (Citation rappelée par C. Forestier, dans sa préface au N° 61 d' *« Education & formations »*). L'institution scolaire se rapproche du local, dans un double mouvement de décentralisation et de déconcentration, et le statut comme l'autonomie des établissements se voient ainsi renforcés (décret du 30 août 1985). Le projet d'établissement, rendu obligatoire par la loi d'orientation de 1989, achèvera de faire voler en éclats le modèle traditionnel de l'égalitarisme, aussi formel que centralisé, de l'école républicaine.

En dépit de ces politiques compensatrices territorialisées, et d'une carte scolaire apparemment rigide, les établissements les moins favorisés continuent d'accueillir les enseignants les moins expérimentés. Les bons élèves, les plus favorisés du point de vue social, se voient offrir des enseignements meilleurs et plus chers. La redistribution sociale semble se faire toujours à l'envers, et ce, en dépit de moyens très importants alloués dans les zones difficiles.

Le fonctionnement quotidien de l'école n'est pas impartial non plus. Les classes homogènes de niveau subsistent dans bien des établissements soucieux de la qualité de leur recrutement, donc de leurs résultats, dans le cadre d'une politique d'offre éducative d'excellence. Les évaluations et les décisions d'orientation demeurent largement fonction des origines sociales et au final, le nombre des sorties sans qualification du système est d'autant plus inacceptable qu'il est socialement surdéterminé. Certes, le bac s'est démocratisé mais les grandes écoles reçoivent de moins en moins d'élèves issus de milieux populaires...

Bref, l'école issue de la loi d'orientation de juillet 1989 ne peut s'extraire semble-t-il des déterminismes sociaux d'une *« société malade de ses injustices »*, et ce, en dépit de tous ses efforts de compensation et de recherche d'équité.

La politique des ZEP fait l'objet, à partir du début des années 2000 de plusieurs rapports d'évaluation faisant état d'un bilan à la fois mitigé et contrasté (rapport de l'INSEE- 2004). D'autre part, certains chercheurs remettent en cause ce qui était un des principes fondateurs des ZEP, à savoir le lien fort entre l'action éducative et la lutte contre les inégalités sociales dans le cadre de zones ou de quartiers dits « sensibles » : *« Peut-être n'est-il tout simplement pas possible de vraiment redistribuer l'effort éducatif vers ceux qui en ont vraiment besoin en prenant le territoire comme support de l'action politique »* (M. Gurgand, E. Maurin, *« Pour une école plus juste »*. 2004).

Le système éducatif semble donc, une fois encore, attirer à lui de nombreuses critiques, en dépit de réussites certaines avec la généralisation de la démarche de projet, la consolidation des partenariats, la prise en compte des résultats des élèves dans le pilotage des EPLE ; autant de révélateurs d'un processus fort de territorialisation de l'action éducative se donnant pour mission de « rendre des comptes » à la société. Dans ce portrait bigarré de l'enseignement démocratique de masse, c'est peut-être le développement de l'évaluation scolaire –comme obligation de résultat au vu des moyens engagés par la Nation –, qui semble encore le meilleur

garant d'une promotion de l'égalité des chances, et ce, dans un contexte de développement des comparaisons internationales, notamment de l'OCDE (cf. enquêtes PISA et PIRLS).

III - De la compensation à l'accompagnement : vers une égalité des chances personnalisée :

Au tout début des années 2000 plusieurs analyses critiques sont menées, concernant la politique des ZEP et en dressent un constat nuancé, notamment sur le plan des résultats scolaires ; de surcroît, il apparaît difficile de séparer une évaluation de la politique menée par l'éducation nationale de l'ensemble *des politiques territoriales de la Ville*, dont de plus en plus d'observateurs ou de chercheurs remettent en cause les modalités et les résultats.

C'est dans ce contexte, à partir de 2005 – et il convient de replacer l'essai de Pena-Ruiz dans cette perspective-, qu'un nouveau modèle se dessine au sein de la société du savoir : celui d'une appropriation personnalisée de l'égalité des chances... sur la base d'un accompagnement répondant aux difficultés de chacun. En ce sens, 2005, est l'année symbole de la promulgation de trois lois importantes qui changent en profondeur les pratiques de « compensation », désormais contestées, au profit de pratiques personnalisées d'accompagnement, de promotion de l'excellence et de lutte contre le décrochage, fondées sur des évaluations précises. On citera ici par conséquent :

- la nouvelle *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École* du 23 avril 2005 ; l'Etat se donne pour règle l'obligation de résultat pour chaque élèves ; cf. Art. L111-1 : « *L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.* ». L'Etat postule ce qu'il n'avait pas osé en 1975 : l'acquisition d'une culture commune obligatoire ; cf. Article L122-1-1 « *La scolarité obligatoire doit au moins **garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun** constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.* » L'impératif d'une culture commune ambitieuse est un choix de justice fondamental car il fait de l'augmentation du niveau des plus faibles un impératif structurel de l'enseignement scolaire obligatoire, qui sera évalué et justifié devant le Parlement en liaison avec la loi de finance et ses divers programmes (LOLF). On le voit, l'égalité des chances n'a rien ici « d'incantatoire ».
- la loi *de programmation pour la cohésion sociale* du 18 janvier 2005 qui, dans son titre III intitulé « *Promotion de l'égalité des chances* », met en place des « **dispositifs de réussite éducative** » : « *Les dispositifs de réussite éducative mènent des actions d'accompagnement au profit des élèves du premier et du second degré et de leurs familles, dans les domaines éducatif, périscolaire, culturel, social ou sanitaire. (...) Les dispositifs de réussite éducative s'adressent prioritairement aux enfants situés en zone urbaine sensible, ou scolarisés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire. Chaque année, un bilan des dispositifs de réussite éducative est présenté à l'ensemble des partenaires y contribuant.* Ces dispositifs s'appuient sur une approche contractuelle dont l'objectif est simple : une meilleure réussite éducative, avec, à terme, une insertion sociale individualisée aussi bien qu'une poursuite de l'excellence individuelle, pour les jeunes issus des secteurs défavorisés. Cette

valorisation des réussites s'appuie sur une place renforcée accordée aux parents ainsi qu'à l'adhésion des élèves. Des partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur (grandes écoles, universités) sont en outre organisés, comme les « *cordées de la réussite* », qui ont pour objectif de promouvoir la réussite des jeunes à l'entrée dans l'enseignement supérieur, et notamment dans des filières d'excellence ; une ouverture sociale des filières sélectives est recherchée par l'atteinte d'un objectif de 30 % de boursiers dans les classes préparatoires d'ici à trois ans.

- la loi *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* du 11 février 2005. La loi d'orientation de 1975 avait posé juridiquement le principe, jusqu'alors moral, de l'éducabilité, en affirmant **le droit à une éducation pour tout enfant handicapé**. La loi de 2005 va plus loin, en disposant (article 19) que tout enfant handicapé est de droit un élève, acteur de ses apprentissages. La scolarisation elle-même voit sa définition élargie. La notion « d'intégration scolaire », qui fut une remarquable avancée, reposait sur des projets permettant à l'enfant concerné de prendre pied dans l'école, d'y fréquenter d'autres enfants de son âge, de construire sa sociabilité, voire même de se construire en tant que sujet social. Mais la dimension du savoir, pourtant constitutive de tout projet scolaire pour tout autre élève, n'était pas toujours présente. Cette dimension n'est plus aujourd'hui discutée et la scolarisation des élèves handicapés comporte désormais des objectifs d'apprentissage des programmes scolaires en vigueur et particulièrement du « *socle commun de connaissances et de compétences* ».

On retiendra de ces trois textes une centration forte de l'institution scolaire sur le développement des compétences, des connaissances et des attitudes de l'élève, qui rendent caduques les schémas traditionnels opposant éducation et instruction ; voire attitude et connaissance ; socialisation et subjectivation. Encore faut-il, comme le souligne Bernard Charlot (« *Du rapport au savoir* » 1997), s'intéresser à la personne de l'élève et à la nature de son « rapport au savoir ». La problématique de l'égalité des chances se voit ainsi reconfigurée : au lieu par exemple d'enfermer les élèves les plus fragiles dans une série de redoublements le plus souvent inutiles, la démarche des programmes de réussite éducative s'attache à comprendre l'échec comme une situation particulière qui advient au cours d'une histoire, considérant chaque individu comme un sujet capable de retrouver le sens de ses apprentissages et d'y adhérer. En apprenant à se situer comme sujet, et non comme membre d'une catégorie déclassée par ses évaluations, chaque élève est placé en situation de s'approprier des compétences, des connaissances et des attitudes ...

En s'appuyant sur cette logique de parcours de formation individualisée de l'élève, c'est tout le principe même de « zone » qui est revu au sein de l'éducation prioritaire. Le *plan de relance de l'éducation prioritaire* de 2006 (Circ. du 30-3-2006), qui met en place les réseaux Ambition Réussite, refonde en effet la logique de l'éducation prioritaire sur le concept de la « réussite éducative » qui est d'abord une individualisation des politiques socioéducatives, et une prise de distance par rapport aux politiques territoriales de la Ville.

La réussite éducative (qui est synonyme de réussite pédagogique) se construit aussi sur des temps personnels et familiaux. Elle suppose un « accompagnement éducatif » qui va au-delà du simple soutien disciplinaire, ou de « l'accueil des élèves volontaires après les cours ». L'accompagnement éducatif, n'est pas seulement un ensemble de techniques, de moyens, ou de « dispositifs ». Il est d'abord une exigence

d'individualisation et de personnalisation des pratiques pédagogiques et éducatives, mais aussi de responsabilisation de l'élève, au sein d'un engagement réel dans ses apprentissages, qu'ils soient sur temps scolaire ou extra scolaire, ainsi que dans des pratiques sportives, artistiques et culturelles.

La place de l'aide parentale est soulignée ((cf. circulaire du 25.08.2006 relative au rôle et à la place des parents à l'école), et elle prend une dimension nouvelle, en opposition directe avec le mythe de la « démission parentale » (Laurence Giovannoni, 2006) propre aux idéologies du « handicap socioculturel ». Tous les moyens doivent en effet être mobilisés pour combler la distance qui reste souvent à franchir, entre l'univers de l'école et celui de la famille.

Quelques éléments de réflexion en guise de conclusion

La question soulevée par l'égalité des chances et sa promotion à l'école est liée à un projet d'émancipation de l'école républicaine qui prend sa source dans la philosophie des Lumières et la déclaration universelle des Droits de l'homme ; certes, philosophiquement, elle est un horizon imaginaire en l'absence de possibilité « d'égaliser » les conditions originelles. Mais, comme le souligne Charles Gardou (dans « *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité* », Arès, 2006) : « *Comment amener l'autre à évoluer sans une dimension d'utopie, sans un horizon imaginaire ? Imaginer que quelque chose est possible pour le rendre possible. Il en est ainsi de tout projet d'émancipation de l'autre : élever.²* ». L'horizon d'attente d'une société est ainsi bien plus que « l'avenir d'une illusion », dès lors qu'elle mobilise toutes les énergies pour satisfaire à cette exigence. En tout cas, la dimension volontariste inhérente à la tradition de l'école républicaine reprend assurément une nouvelle vigueur avec le concept « d'accompagnement éducatif », la définition législative d'un socle commun de connaissances et de compétences très ambitieux, et l'obligation créée par la loi de qualification de l'ensemble d'une classe d'âge. Le hasard n'est certes pas aboli, mais l'égalité des chances n'est plus seulement pour ceux qui ont de la chance.

➤ Analyse des copies

▪ Questions de fond, le traitement du sujet

L'exercice de la dissertation n'est pas toujours complètement acquis : il n'est pas fréquent, en effet, que l'on trouve en introduction une réelle réflexion, exposée sous forme de problématique. La citation, elle-même, qui doit servir de point de départ à une réflexion contextualisée, est parfois mal lue, partiellement prise en compte ou bien tout simplement paraphrasée. La commande est souvent éludée, prise comme indication de principe, sans impact réel sur l'orientation qui sera donnée à l'exposé de la problématique d'abord et aux développements ensuite.

La question de la problématique est pourtant centrale dans la réussite de toute dissertation, et trop peu de candidats ont réussi un véritable travail d'exploitation du texte en fonction d'une lecture attentive de la commande.

En tout état de cause, le contexte de l'essai – l'année 2005 – n'a pas été suffisamment perçu et n'a donc pas été investigué par un grand nombre de candidats. Si la loi d'orientation est presque toujours évoquée, rares sont les candidats qui mettent clairement en évidence ses éléments essentiels, en termes

d'accompagnement et de réussite de chaque élève. De même, le cœur même du sujet, « *la promotion de l'égalité des chances au sein de l'institution scolaire* » est souvent perdu de vue, au risque de ne pas traiter la question, ou de la réduire à un exposé sur la « politique des ZEP ».

Bien des candidats ont eu aussi des difficultés à définir le concept « d'égalité des conditions ». Les bonnes copies, en revanche, s'appuient sur des connaissances pertinentes dans les domaines historique, philosophique et sociologique ; elles proposent une analyse rigoureuse des politiques successives menées par l'Etat et évoquent les enjeux des débats actuels, relatifs aux principes d'égalité et d'équité, dans le cadre du pacte républicain.

Beaucoup de candidats, sans lire d'une façon suffisamment approfondie le sujet, font le choix de rédiger une première partie comme une sorte de catalogue historique. Certains se perdent alors dans des considérations bien trop générales, stéréotypées, voire hors sujet, remontant parfois même jusqu'à l'antiquité... On observe enfin qu'un bon quart des candidats a jugé utile de plaquer de façon artificielle de longs développements du type « question de cours » sur l'histoire du système éducatif et la massification de l'enseignement, sans rapport direct avec la problématique posée, et sans s'appuyer sur le fil d'une démonstration argumentée.

Pour trop de candidats, victimes d'une lecture hâtive ou trop superficielle du texte proposé et de la commande, le sujet s'est centré sur « La politique des ZEP et l'éducation prioritaire », alors que la thématique proposée était celle de la mise en œuvre du principe d'égalité des chances.

En ce qui concerne la mise en valeur de leurs connaissances par les candidats, on peut relever des insuffisances : des confusions, des raccourcis d'ouvrages à caractère sociologique ou psychologique, des citations incongrues ou sans nécessité. La philosophie politique de l'éducation prioritaire est mal connue, avec notamment le passage d'une logique de territoire à une logique d'accompagnement individuel. Les dimensions interministérielles et partenariales de ce type de politique éducative sont tout aussi mal maîtrisées.

De manière générale, les candidats font preuve d'assez peu d'analyse critique, et ce en dépit de l'incitation constituée par le titre pourtant particulièrement surplombant de l'essai dont le texte est extrait : « *Qu'est-ce que l'école ?* ». Certaines copies entrent ainsi dans des réflexions par trop partiales, s'appuyant sur des clichés et autres idées rebattues et misérabilistes sur la démission supposée des familles, les pauvres, la banlieue, les différences sociales, etc., sans lien direct avec la commande du sujet ; d'autres ne prennent aucun recul, ce qu'une utilisation pertinente d'un certain nombre d'ouvrages figurant dans la bibliographie du concours leur aurait pourtant permis de faire..

Dans près de la moitié des copies, on déplore une absence de conclusion structurée : les candidats semblent s'imposer le fait de rédiger une conclusion, hors contexte, sans y avoir vraiment réfléchi, faute peut-être d'avoir su organiser leur temps en fin d'épreuve.

L'utilisation de la bibliographie est parfois maladroite, et trop souvent mal appropriée : on cite pour citer, sans que la référence soit justifiée ou nécessaire. Les candidats qui ont obtenu de bons résultats appuient en revanche leur argumentation sur des connaissances solides, fondées sur des sources bibliographiques et des citations pertinentes. Une réflexion personnelle suffisamment mature sait d'ailleurs se dégager des apports théoriques qui l'ont nourrie pour développer une vision globale cohérente et réaliste des « enjeux » éducatifs posés par le sujet.

Au-delà des difficultés de maîtrise des questions soulevées, certains candidats, extrêmement minoritaires, il faut le dire, affichent ouvertement des difficultés de positionnement, voire de loyauté, envers l'institution et ses grandes valeurs. Pourquoi dès lors prétendent-ils y entrer ?

- **Questions de forme**

Les copies qui présentent une pensée claire affichent une répartition de paragraphes très lisible ; des parties organisées et équilibrées au sein d'un plan structurant. En revanche, de trop nombreuses copies présentent des développements juxtaposés sans véritable fil directeur, déséquilibrés et sans cohérence. Certains devoirs sont véritablement trop longs et prennent la forme d'interminables morceaux de cours collés bout à bout. Les conclusions apparaissent trop souvent rédigées à la hâte, voire bâclées, sans doute faute de temps. Elles permettent rarement de clore le débat par un point de vue original.

La langue et l'expression sont assez souvent fautives ; rares sont les copies sans fautes d'orthographe et l'expression est quelquefois confuse. Enfin, certaines écritures, voire certains textes très raturés, sont particulièrement difficiles à lire. Ces manquements, en fonction de leur importance, ont été sanctionnés de 1 à 5 points.

4 - Etude d'un dossier

➤ Objectifs de l'épreuve

Le but de cette seconde épreuve écrite est de vérifier les connaissances des candidats concernant le système éducatif, son organisation, son fonctionnement et ses évolutions (y compris les plus récentes), et notamment le fonctionnement et l'organisation des établissements scolaires. Elle vise également à vérifier la pertinence de leur conception de la fonction et des responsabilités des conseillers principaux d'éducation au sein de l'institution, et en particulier de leur positionnement éducatif vis-à-vis des élèves. Elle dure 4 heures et est affectée d'un coefficient 2. L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

➤ Sujet de l'épreuve 2010

Les nouveaux enjeux de l'apprentissage de la citoyenneté

En vous appuyant sur les 9 documents contenus dans ce dossier, vous répondrez de façon argumentée et successivement aux trois séries de questions suivantes.

1. L'éducation à la citoyenneté constitue une priorité nationale. A quelles évolutions profondes de la société cette éducation doit-elle répondre en priorité ? Quels en sont les enjeux principaux ? Comment concevez-vous une articulation efficace entre la construction des savoirs et l'apprentissage de la citoyenneté ?
2. Dans le cadre de ses missions, quelle peut être la contribution du CPE à une éducation à la citoyenneté qui s'adresse à tous les élèves ? Quels domaines de responsabilité sont plus particulièrement investis et sous quelles formes ?
3. Au titre de l'engagement des élèves, décrivez une action innovante que le CPE peut impulser ? Avec quels objectifs ? Quel dispositif d'évaluation ? Et sur quels partenaires, instances et dispositifs peut-il s'appuyer ?

COMPOSITION DU DOSSIER

Document 1 :

Code de l'éducation : Principe généraux de l'éducation
Le droit à l'éducation (art. L111-1 à L111-5) et objectifs et missions du service public de l'enseignement (art. L121-1)
2 pages

Document 2 :

Préparation de la rentrée 2009 – circulaire n° 2009-068 du 20-5-2009
MEN – DGESCO (extraits)
1 page

Document 3 :

Dominique Schnapper, avec la collaboration de Christian Bachelier, « *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* », Folio actuel inédit, 2000, pp. 247-253
1 page

Document 4 :

Portail ÉduSCOL, *Education à la citoyenneté – Valeurs républicaines. Direction générale de l'Enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale, Publié le 05 juin 2009*
2 pages

Document 5 :

Socle commun de connaissances et de compétences (pilier 5)
2 pages

Document 6 :

Note d'information – D.E.P.P. « Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement » –21 mai 2007
6 pages

Document 7 :

Site national de la vie lycéenne
1 page

Document 8 :

Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté – Circulaire n° 2006-197 du 30 novembre 2006 (extraits)
2 pages

Document 9 :

Yves Quéré « La citoyenneté dans l'apprentissage de la science » – Colloque Construire sa citoyenneté – 12 novembre 2003, Paris, Association Eveil, L'Harmattan, pp. 51-56
2 pages

Le dossier est constitué de neuf documents, publiés entre 2000 et 2009, d'origines et de statuts variés : textes officiels, mais aussi textes de chercheurs particulièrement reconnus. Proposant aux candidats une réflexion autour des nouveaux enjeux de l'apprentissage de la citoyenneté, le sujet suppose que les candidats aient été attentifs aux textes fondateurs, comme le code de l'éducation, la *loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École* du 23 avril 2005, mais également aux textes réglementaires concernant l'éducation à la citoyenneté dans les EPLE, la réactualisation des missions du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté en 2006, ou bien encore la circulaire de préparation de la rentrée 2009.

Le dossier n'est pour autant qu'un support qui doit permettre de mesurer les connaissances et lectures personnelles des candidats, ainsi que leurs capacités à les mettre en perspective dans le contexte de l'histoire, de l'évolution et des nouveaux enjeux du système éducatif. Une telle épreuve n'appelle pas de corrigé type. C'est la clarté de la réflexion du candidat qui sera évaluée, ainsi que sa connaissance des valeurs de l'école républicaine et des façons de les faire partager, sans se contenter de n'être qu'un prescripteur de normes. Les réflexions conduites ci-après ne sont par conséquent que des éléments « possibles » destinés à ouvrir une réflexion sur le sujet.

Question 1

L'éducation à la citoyenneté constitue une priorité nationale. A quelles évolutions profondes de la société cette éducation doit-elle répondre en priorité ? Quels en sont les enjeux principaux ? Comment concevez-vous une articulation fructueuse entre la construction des savoirs et l'apprentissage de la citoyenneté ?

Le concept d'éducation à la citoyenneté devra être appréhendé à partir d'une problématique clairement posée, bornant précisément le champ de l'étude. Les possibilités de confusion entre le champ de réflexion propre à l'éducation à la citoyenneté et celui de la lutte contre les incivilités, voire la promotion du civisme à l'école, sont en effet nombreuses. Le candidat risque alors le hors sujet. Il faut dire que la thématique des incivilités des jeunes, voire de leur incivisme, occupe bien plus souvent le devant de la scène médiatique, qu'une réflexion bien moins spectaculaire sur les conditions de l'adhésion des futurs citoyens à une communauté politique.

En tout état de cause, on appréciera particulièrement des développements qui attachent du prix à définir la citoyenneté dans son acception précise, qu'elle soit politique, civile, ou sociale, en s'écartant de l'usage si souvent abusif, et en tout cas bien trop imprécis, du terme « citoyen » ; un adjectif accolé à tort et à travers à toutes sortes de mots, au gré des modes, depuis le milieu des années 1990.

En définitive, on appréciera particulièrement que la question de l'éducation à la citoyenneté soit envisagée dans une perspective politique et éducative globale, imposant aux candidats de questionner le sens et les valeurs portées par l'école, et ce, dans un contexte de très grandes mutations des sociétés, à l'échelle européenne et mondiale.

Cette partie sera évaluée sur 8 points

▪ Préambule

Prendre le soin de donner une définition de la citoyenneté est certainement une façon judicieuse d'entrer dans le dossier afin de comprendre pourquoi il s'agit là d'une priorité éducative pour le système éducatif français. On rappellera ainsi que la citoyenneté, placée au centre de la démocratie républicaine, a d'abord un sens juridique. Le citoyen est un sujet de droit.

De ce fait, la citoyenneté, dans la transformation de l'individu en citoyen, se fonde sur l'idée que, par delà les différences et les inégalités, tous les hommes sont égaux en dignité et qu'ils doivent par conséquent être traités juridiquement et politiquement de manière égale. Comme les individus concrets ont des traditions historiques, communautaires, religieuses et politiques diverses – qu'ils sont inégaux économiquement, socialement et de bien d'autres manières encore –, c'est l'institution de la citoyenneté, seule, qui peut être le fondement possible d'un « vivre ensemble » respectueux de la dignité de chacun.

En cela, la citoyenneté, en lien avec l'instauration du régime républicain fondé sur l'égalité juridique de tous les citoyens, procède d'une volonté de « *transcendance des enracinements et des particularismes, de toute nature* » comme le dit si bien Dominique Schnapper (dans « *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Folio, 2000); une volonté universaliste consubstantielle à l'institution scolaire républicaine.

Il faut le souligner d'entrée : aucun pays n'a placé de façon aussi absolue l'école au centre de son modèle de société ; un modèle où l'instruction relève du juridique et non du social, parce qu'elle est la caractéristique d'une liberté publique nécessaire à l'exercice de la souveraineté, et non simplement l'expression d'une liberté privée.

Ainsi se posent les relations entre la République et l'école, où, depuis Condorcet, l'école publique est considérée comme le lieu de découverte des devoirs de la vie en commun, le point de passage obligé de l'intériorisation des règles de la citoyenneté, et le centre dispensateur de tous les savoirs nécessaires à l'exercice des responsabilités et à l'apprentissage d'un métier.

On l'aura compris, ces rappels sur les enjeux politiques de l'éducation à la citoyenneté ne sont pas qu'un simple aide-mémoire ; ils nous mènent au cœur de la première question et nous permettent de comprendre la nature même du projet de citoyenneté propre à l'école française qui s'est continûment affiné depuis la Libération. A ce titre, les dispositions juridiques énoncées dans le code de l'éducation (document 1), selon lesquelles, dans son Chapitre 1^{er} « (...) *la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* », doivent être lues dans le sens d'une longue continuité historique ; voire de l'aboutissement d'un processus historique. L'éducation à la citoyenneté est, certes, une priorité nationale, mais elle est surtout le principe fondateur de notre système éducatif ; il n'est qu'à souligner que, pour le législateur, le droit « de » l'éducation en France est d'abord et avant tout un droit « à » l'éducation ; au motif que si « *le droit à l'éducation est garanti à chacun* », c'est « *afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté* » (Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005).

Dans ce contexte, on comprend que les nouveaux défis auxquels le système éducatif français se voit confronté se posent certainement d'une façon encore plus frontale que pour n'importe quel autre pays. Nous évoquerons, à titre d'exemple, deux de ces défis majeurs de nature extérieure à la société française, et deux de nature intérieure.

- **Deux défis majeurs qui s'imposent de l'extérieur à la société française :**

Le défi de la citoyenneté européenne : la nature des « *évolutions profondes de la société* » auxquelles l'éducation à la citoyenneté se doit de répondre plus particulièrement aujourd'hui est déjà posée par le sous titre du document N°3, intitulé *la « nouvelle » citoyenneté européenne*. On entre là dans le vif du sujet : la citoyenneté a été jusqu'à présent conçue comme une exigence nationale. La construction de l'Europe politique vient poser la question d'un nouveau mode d'exercice de la citoyenneté. L'extrait de texte de Dominique Schnapper, tiré d'un

ouvrage de référence inscrit à la bibliographie du concours, « *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* », alimente la réflexion sur ce défi majeur que constitue l'émergence d'une éducation à la citoyenneté post-nationale, européenne, dans un système éducatif où la centralité du rôle de l'Etat a toujours été un élément majeur de l'unification, voire de la pacification, de la société française. La question se complique encore, comme le souligne Dominique Schnapper, par le fait que les sociétés modernes sont de plus en plus organisées autour d'un projet essentiellement économique et social ; un projet de moins en moins politique.

Comment dès lors repenser l'éducation à la citoyenneté politique et individuelle pour qu'elle organise effectivement les bases d'un vivre ensemble commun aux sociétés ouvertes sur le monde et où l'économie joue un rôle prépondérant ? En d'autres termes, comment faire, du point de vue de l'éducation à la citoyenneté, pour que le citoyen français ou européen ne devienne pas qu'un usager ou un consommateur de biens et de services ?

La construction d'un espace public européen est, certes, un objectif souhaitable, mais on ne peut que constater avec l'auteur qu'il n'est pas encore réalisé. Ce véritable déficit de citoyenneté est d'autant plus inquiétant que le Conseil d'Etat a consacré, dès 1989, la prédominance du droit communautaire sur le droit national, ce qui est venu inverser la tradition juridique française, selon laquelle la loi est souveraine et l'Etat la source dominante du droit. Cette hiérarchie, qui prend à revers semble-t-il la conception républicaine de la citoyenneté, a affaibli la légitimité de l'Etat national comme créateur de droit, ce qui n'a peut-être pas été sans incidence sur le fait que les jeunes semblent penser de plus en plus la liberté en termes de droits, et de moins en moins en termes de devoirs.

On relativisera néanmoins cette contrainte européenne sur la loi nationale, observant que l'intégration du droit communautaire en droit national trouve ses fondements dans la Constitution ; on n'oubliera pas non plus comment l'articulation de ces deux droits s'est progressivement accompagnée de transformations institutionnelles, aux plans européen et national, commandées par une exigence démocratique.

Sur un sujet aussi sensible, en interaction totale avec la problématique de la mondialisation, mais aussi de la démocratie représentative, il s'agit avant toute chose, d'un point de vue éducatif, de développer « *l'envie de communiquer* » et « *l'encouragement à la mobilité* » des futurs citoyens.

Le défi de la citoyenneté post nationale à l'ère de la mondialisation :

C'est un défi éducatif majeur, qui consiste à convoquer chez tous les élèves un sentiment de responsabilité et d'appartenance à l'espace planétaire, sur fond de possibilité d'une catastrophe écologique annoncée.

La dégradation de la biosphère, la malnutrition, la gestion de l'eau, la crise du système bancaire, etc. : autant de grands problèmes qui interagissent à l'échelle planétaire en remettant en cause le primat de l'économie sur l'éthique et la politique. Les grandes mutations politiques, techniques, économiques, démographiques et environnementales, qu'il est convenu d'appeler la mondialisation, doivent faire l'objet aujourd'hui d'une réflexion politique renouvelée, inhérente à une véritable citoyenneté terrestre, puisque la mondialisation touche à tous les domaines de la vie quotidienne. Vues sous cet angle, les plus grandes crises ne sont pas sans susciter aussi des raisons d'espérer : à contre-courant de la tyrannie omniprésente de la quête de profits spéculatifs et de la loi du plus fort, se dégagent aussi des réseaux internationaux de solidarité, une opinion publique mondiale en quête d'éthique et qui postule une résistance à l'utilitarisme déshumanisant.

Dans cette recherche d'une identité universelle et pluraliste de « citoyens du Monde », déjà prônée par Montesquieu, la société française, solidement identifiée à la Nation des Droits de l'homme et aux grandes valeurs universelles (documents 4 et 5),

peut se trouver placée au cœur d'un rôle historique majeur, qui consiste à témoigner, au nom de son expérience bicentenaire, qu'il ne convient plus « *d'opposer l'universel aux patries, mais de lier concentriquement nos patries, familiales, régionales, nationales, européennes, et les intégrer dans l'univers concret de la patrie terrienne* », pour reprendre les termes d'Edgar Morin dans (*Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 2000).

En cela, les constats actuels de la crise mondiale ne doivent pas nécessairement induire au pessimisme et surtout pas au repliement identitaire sur les héritages particuliers des vieux Etats-nations. Les crises, interprétées sur le fond éthico politique qui est le leur, sont autant d'occasion pour l'école d'affirmer la nécessité de repères, de valeurs, d'éthique, pour un « développement durable » (documents 2, 5, 7, 9). A ce titre, on rappellera que l'éducation au développement durable (document 7) n'est pas un enseignement surnuméraire, mais l'un des enseignements essentiels de la formation de futurs citoyens dotés d'un esprit de responsabilité planétaire. La culture humaniste (document 5), telle qu'elle est promue par le socle commun de connaissance et de compétences, s'appuie d'ailleurs sur cette compréhension fine de « *l'unité et la complexité du monde* » venue de la Renaissance et de la volonté de connaissance des sources historiques plurielles.

Du point de vue de l'école républicaine, cette conscience neuve d'une citoyenneté européenne et mondiale, est à ce titre un projet d'émancipation universelle des individus que ne renieraient pas ses fondateurs : les philosophes des Lumières.

- **Les deux défis majeurs qui s'imposent de l'intérieur à la société française**

Le défi de la crise de confiance en la démocratie représentative

Ce troisième défi pour l'éducation à la citoyenneté est très lié aux deux précédents et touche nombre de nations développées. Il s'agit du défi de la crise de la démocratie représentative.

Dans un contexte de mondialisation et de crises multifactorielles, comment l'électeur ne se sentirait-il pas découragé, démuni, persuadé que toutes les plus grandes décisions se prennent ailleurs, sans lui, ou même contre lui ? d'où des attitudes de retrait, d'abstentionnisme voire de refus du jeu démocratique.

Cette crise de confiance en la représentation est à la base du débat actuel sur de nouveaux modes de régulation sociale, comme la « démocratie participative », voire « de proximité », reposant sur des circuits plus courts de participation citoyenne, ainsi que sur une exigence de négociation permanente des décisions avec les groupes de pression concernés. Cette crise de légitimité de la représentation, on le voit, n'est pas sans conséquence sur l'esprit universaliste républicain, compte tenu des effets de loupe exercés par certains médias et notamment par l'Internet, qui accroissent encore toutes les revendications catégorielles et identitaires, mêmes les plus folkloriques, quelquefois au détriment de l'intérêt général.

Face à cette crise majeure de la représentation, le rôle de l'éducation à la citoyenneté est de faire prendre conscience aux élèves du coût politique de la liberté humaine. Il s'agit ici d'être grave : on « élève » un futur citoyen à la conscience morale de son devoir prochain. C'est que le citoyen risque de se démettre lui-même, dès lors qu'il renonce à assumer sa responsabilité politique en se réfugiant dans l'abstention.

La tâche de l'éducateur sera d'autant plus ardue qu'il lui sera naturellement opposé par ses élèves de multiples contre-exemples médiatiques de réussites individuelles spectaculaires, fondées sur le contournement des institutions, l'hédonisme provocateur, ainsi que sur la transgression ostensiblement revendiquée des règles du vivre ensemble.

L'éducateur devra pourtant tenir son cap en exerçant ses élèves aux vertus politiques, et rappelant qu'à tout droit correspond un devoir, par le moyen notamment de l'ECJS, d'initiatives fortes (document 7), de prises de responsabilités associatives (document 6), ainsi que par des pratiques « citoyennes » diverses, telles qu'elles sont listées dans le document 6, sans négliger bien évidemment tous les apports proprement disciplinaires, au premier titre desquels on convoquera l'histoire et les lettres (cf. le rôle majeur des grands récits collectifs dans la construction de l'identité citoyenne).

Le défi de la crise de confiance en l'Etat providence

Nous envisagerons enfin un quatrième grand défi qui vient déstabiliser encore le modèle de la citoyenneté propre à la société française : celui de la crise de l'Etat providence.

Cette crise de confiance est en effet l'un des plus grands facteurs de la remise en cause de l'héritage républicain qui ne peut pas être ignoré par l'école. En ces temps de crise mondiale, le problème central soulevé par l'Etat providence est que ses moyens de financement sont limités face à l'extension croissante de ses champs de compétence et de la montée inquiétante de la dette publique. La demande de sécurité s'accroît sans cesse dans tous les domaines de la vie quotidienne ; l'Etat intervient de façon croissante dans la vie privée des citoyens pour les protéger – souvent d'eux-mêmes d'ailleurs – et pour fixer des codes de bonne conduite... jusqu'à devenir un « Etat préventif » chargé de prévenir quelquefois jusqu'à l'excès des conduites susceptibles d'engendrer des coûts sociaux très élevés à plus ou moins long terme. De ce fait, le citoyen, avec le développement de ses possibilités d'agir en justice, impute à la société la responsabilité de ses prises de risque et accuse le plus souvent ladite société de n'avoir pas su en prévoir les conséquences.

En tout état de cause, l'individualisme républicain est moins compatible avec une « judiciarisation » des rapports sociaux que la culture anglo-saxonne. Nul doute, l'éducation à la citoyenneté aura certainement un grand rôle à jouer dans les années à venir pour redonner confiance au futur citoyen en son autonomie de jugement, en s'employant notamment à lui faire comprendre que la prise en charge croissante par l'Etat providence de sa sécurité ne l'exonère pas pour autant de préserver lui-même les racines de sa liberté individuelle et de sa sphère privée par le respect de ses responsabilités propres. Le CESC (document 8) est un cadre très approprié à ce type d'éducation à la responsabilité, pour éviter que la société française ne devienne trop rapidement une « société contentieuse », au risque d'épuiser les liens de solidarités, notamment envers les plus faibles ou entre les générations.

Au vu de ces grands défis, externes, et internes, le modèle français de l'éducation à la citoyenneté ne saurait se réduire à n'être qu'une sorte de catéchisme républicain, reposant sur quelques leçons de morale données en sus d'apprentissages intangibles ; des apprentissages qui ne se soucieraient, ni des comportements, ni des attitudes, ni des modes de pensée susceptibles d'éveiller la conscience des droits et des devoirs des futurs citoyens : des citoyens conscients d'être français, européens et du monde.

A ce titre, des pistes de travail sont déjà bien balisées dans le dossier, et permettent de structurer une articulation fructueuse entre la « *construction des savoirs et l'apprentissage de la citoyenneté* », comme le montrent les exemples suivants, qui n'ont évidemment rien d'exhaustif :

- **L'éducation à la citoyenneté face aux défis à relever dans les domaines :**

- **De la « nouvelle » citoyenneté européenne :**

L'école tend d'ores et déjà à prendre en compte le fait que « *des identités multiples se construisent, ainsi que des droits et des devoirs divers qui s'expriment à travers des*

institutions de plus en plus nombreuses » (document 3). A ce titre, le contexte du traité de Lisbonne a établi pour la première fois un cadre solide pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, fondé sur des objectifs communs ; on citera par exemple l'épanouissement personnel, la cohésion sociale, le dialogue interculturel, la citoyenneté active, l'emploi et la croissance. Ce cadre incitatif vise principalement à encourager l'amélioration des systèmes nationaux d'éducation et de formation tout au long de la vie au moyen de la mise en place d'outils complémentaires. Sous l'égide de l'Union Européenne, l'apprentissage mutuel et les échanges de bonnes pratiques sont développés entre les pays membres. La mobilité est ainsi devenue un levier considérable au service d'une économie de la connaissance de premier plan, ouverte sur le monde entier.

Exemples d'articulation fructueuse entre la construction des savoirs et l'apprentissage de la citoyenneté : on ne citera ici que quelques actions, comme l'encouragement de la mobilité physique des apprenants, avec l'apprentissage le plus précoce possible d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge (cf. cadre européen commun de référence pour les langues ; conclusions du Conseil européen de Barcelone, mars 2002), et l'appropriation, par des stages, des cultures et des mentalités à partir desquelles s'élaborent « de manière complexe » à de multiples niveaux institutionnels, les stratégies entrecroisées des instances politiques.

Sachant que « *La nouvelle citoyenneté qui émerge à travers ces dispositions, ces institutions et ces actions n'est plus nationale ni cosmopolite mais multiple* » (document 3) ; chaque année de plus en plus de lycéens se mobilisent autour d'une action originale ayant trait notamment à l'Europe (document 7). Les stages appuyés sur la concrétisation du cadre européen des certifications des langues sont l'un des meilleurs moyens, du point de vue de cette nouvelle éducation à la citoyenneté, de comprendre que si « *tous les peuples européens se réfèrent au principe de citoyenneté, les pratiques et les institutions par lesquelles ce principe organise concrètement la vie politique varient, on l'a vu, d'un pays à l'autre selon l'histoire de la formation de l'Etat et de la nation* » (cf. document 3).

On évoquera aussi le document 5 du socle commun de connaissances et de compétences : « *La culture humaniste : Etre préparé à partager une culture européenne* ». Le candidat pourra tout aussi bien évoquer quelques exemples au travers de l'appareillage des dispositifs existants qui se voient renforcés au vu de leur succès : les sections européennes et les sections de langues orientales au collège et au lycée ; l'enseignement renforcé des langues au collège ; la multiplication des classes de 6^{ème} bilangue, etc.

o **De la citoyenneté post nationale à l'ère de la mondialisation :**

Tout ce qui a été dit sur les défis à relever en termes de crise de la souveraineté nationale, qui risque de se voir affaiblie par la souveraineté européenne, se vérifie aussi au niveau mondial. Si la légitimité et l'efficacité de l'Etat sont remises en cause par les plus jeunes, c'est que son influence s'amointrit considérablement dans le contexte de la mondialisation et de l'ouverture des économies. On voit ici toute l'importance pour l'école de proposer des grilles de lecture du monde qui ne soient pas fondées uniquement sur des droits acquis et des créances sur la société. Il s'agit pour l'éducation à la citoyenneté mondiale d'apprendre à penser les échanges, le développement, la sécurité, en termes de devoirs et de solidarités universels.

Exemples d'articulation fructueuse entre la construction des savoirs et l'apprentissage de la citoyenneté : on évoquera ici tout l'intérêt pédagogique du socle commun (document 5) « *Comprendre l'unité et la complexité du monde, par une première approche des droits de l'Homme ; de la diversité des civilisations, des sociétés, des religions, des grands principes de la production et de l'échange, de la mondialisation, des inégalités et des interdépendances, du développement durable,*

(...) ». Les objectifs de développement de la capacité à apprendre des élèves, de développer leur autonomie, ainsi que de savoir travailler en équipe dans un esprit de tolérance et de respect mutuel, sont des moyens pour les élèves français de s'inscrire avec succès dans les grandes mutations de la société et du monde du travail à l'échelle mondiale ; permettre à tous les élèves une maîtrise des TICE répond aux mêmes besoins.

L'intérêt de la démarche scientifique pour l'apprentissage de la citoyenneté et « l'exportation » de la démocratie à l'échelle mondiale est mis en exergue par le très beau texte de Yves Quéré, membre de l'Académie des sciences (document 9) ; dans une démarche très bachelardienne, la vice-ministre de l'Education en Chine déclare avoir compris que le chemin de la démocratie passe par la modestie de la démarche scientifique face au réel ; cette modestie empêchant par là même la manipulation idéologique des futurs citoyens qui « *mettent la main à la pâte* ». *In fine* (document 5 et document 7), on soulignera que ce sont toutes les initiatives dans le domaine de l'éducation au développement durable qui établiront des ponts solides entre les connaissances et l'éducation à la citoyenneté

○ **Du désintérêt pour la démocratie représentative :**

Le défi à relever par l'éducation à la citoyenneté est de combattre l'esprit d'abstention et de sensibiliser le plus tôt possible l'ensemble des élèves au fait qu'il ne saurait y avoir de liberté sans respect de la loi, ni de droits sans devoirs. En ce sens, la perte de légitimité de la loi et la montée des incivilités ne sont pas des fatalités, si tant est que l'on prenne ce problème très au sérieux et sans attendre.

Exemples d'articulation fructueuse entre la construction des savoirs et l'apprentissage de la citoyenneté : On s'attachera à faire découvrir aux élèves, notamment en ECJS ou au sein du CESC (documents 4, 6, 7, 8), que l'espace politique peut être un lieu de transcendance des particularismes, grâce à l'usage de la raison (du débat argumenté), et grâce aussi au développement du sentiment d'appartenance, de solidarité, et de fraternité républicaine.

La part des contenus d'apprentissage de la citoyenneté en action est primordiale ; on insistera notamment sur l'apprentissage généralisé des grands principes du droit (en liaison avec les textes de juillet 2000) car c'est un fait que dans l'immense majorité des instances démocratiques, le citoyen doit débattre sur des textes préexistants au débat.

Le règlement intérieur est à lui seul un objet d'étude extrêmement important. Le document 7 propose en ce sens une véritable méthode au vu de l'encart situé en haut à gauche du portail d'accueil du site national de la vie lycéenne : il s'agit de « *comprendre vos instances ; connaître vos droits et devoirs ; découvrir vos initiatives ; agir à votre niveau ; s'informer sur les nouveautés ; consulter les textes officiels* » ; autant de démarches où l'apport des savoirs et la connaissance des textes tient lieu de base à un engagement réfléchi, fondé sur une connaissance de ses droits et une conscience accrue de ses devoirs. La lecture de la Note d'information de la DEPP (document 6) est à cet égard très rassurante quant aux capacités d'engagement des lycéens : en 2004, cinq lycéens de terminale sur six se déclaraient concernés par au moins une activité péri ou extrascolaire de type associatif ou assimilé.

○ **De la crise de confiance en l'Etat providence :**

Nul ne peut l'ignorer : les moyens de financement de l'Etat sont aujourd'hui gravement obérés par la crise économique. Les besoins de protection multiples et le développement des techniques ont créé des besoins nouveaux tout en aggravant les facteurs de risque, notamment dans les domaines de l'environnement, de la santé, de la solidarité intergénérationnelle, etc. D'où la nécessité pour l'éducation à la citoyenneté de mettre l'accent sur les rapports, voire les arbitrages, entre les notions de sécurité, de solidarité et de responsabilité, qui sont toutes les conditions de la

liberté et qui sont toutes fondées sur des connaissances précises des enjeux et des textes au sein de disciplines scolaires très variées.

En guise de conclusion de cette première partie :

Faire vivre l'éducation à la citoyenneté impose d'établir un pont entre les exigences d'une **réflexion** formatrice, à partir notamment des disciplines, et celles d'une **pratique** formatrice, grâce à la participation active à des actions et initiatives citoyennes (document 4), au CESC (document 8), à la vie associative dans le cadre de la « Maison des lycéens » ou du « Foyer socio-éducatif », ou encore au travers de la fonction de représentation du délégué. L'École est ainsi un lieu de vie collective où s'apprennent et se pratiquent les valeurs de la République, tout en développant l'expression et la formation de la personnalité : On rappellera ici le document 9 : « *Pour ce qui concerne la citoyenneté, il n'y a peut-être pas de choses plus importantes pour de futurs adultes que de pouvoir s'exprimer, exprimer quelque chose qu'ils ont en eux.* »

Question 2

Dans le cadre de ses missions, quelle peut être la contribution du CPE à une éducation à la citoyenneté qui s'adresse à tous les élèves ? Quels domaines de responsabilité sont activés et sous quelles formes ?

Le candidat s'attachera à restituer les missions du CPE et à en faire apparaître les spécificités en liaison avec la problématique abordée. Il lui appartiendra notamment de restituer toute l'importance de la fonction et du rayonnement du CPE au sein de l'EPLÉ pour promouvoir une vision de l'éducation à la citoyenneté qui soit partagée par l'ensemble de la communauté éducative.

A ce titre, la politique éducative, conçue comme un axe majeur du projet d'établissement, est un moyen de formalisation et de mise en cohérence de l'ensemble des démarches et dispositifs parfois complexes mis en œuvre au sein de l'EPLÉ.

Cette partie sera évaluée sur 6 points

Le candidat rappellera utilement les trois domaines d'action prioritaires du CPE, tels qu'ils sont présentés dans la circulaire d'octobre 1982 : le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec le personnel enseignant, l'animation éducative. Dans ces trois domaines, l'action pédagogique et éducative du CPE est inévitablement mobilisée en matière d'éducation à la citoyenneté. Il conviendra alors de rappeler les enjeux liés à la formation du citoyen. Ils reposent sur au moins trois finalités :

- éduquer au consentement au droit et à la règle, par la connaissance et la réflexion (documents 1 et 5), ainsi que par l'engagement et l'action (document 7) ;
- former le jugement par la pratique de l'esprit critique et de l'argumentation (documents 5 et 9) ;
- entraîner à la responsabilité individuelle et collective (documents 2 et 6).

L'éducation à la citoyenneté est un apprentissage à l'initiative et à la responsabilité. Autrement dit, une éducation qui pose la question des valeurs autant que celle des attitudes. De fait, l'éducation à la citoyenneté est bien loin de n'être qu'une simple transmission de connaissances, encore moins de connaissances sur le fonctionnement des institutions.

Pour être signifiante, l'éducation à la citoyenneté doit mettre chaque élève en situation de vivre des choix de façon consciente et réfléchie. Ces apprentissages se fondent sur le principe de l'égalité, de la non-discrimination, et de la participation des personnes à la prise de décision. Enfin, il convient de former les élèves à l'avenir, autrement dit, à être capable de penser à des contenus et à des procédures de citoyenneté qui restent encore à inventer, notamment en s'appuyant sur les espaces numériques de travail.

Au vu de ces attentes fortes de la société envers l'institution scolaire, la spécificité professionnelle du CPE consistera ainsi, au quotidien, sous le contrôle et la responsabilité du chef d'établissement, à faire vivre une éducation à la citoyenneté qui s'adresse à tous les élèves, en veillant notamment à :

- participer à l'élaboration d'un axe « politique éducative » du projet d'établissement qui soit structuré autour d'idées fortes (éducation à la responsabilité, apprentissage de l'autonomie...). On relève en effet que ces volets déclinent souvent un catalogue d'actions diverses répondant, certes, à des besoins identifiés, mais qui s'éloignent parfois de l'objectif affiché, et qui surtout n'ont pas de liens entre elles. On observe en somme un déficit de démarche globale sur la citoyenneté. De ce fait, les projets d'établissement, proposent trop souvent une vision agrégative et empirique des actions liées à la citoyenneté qui se retrouvent confondues avec les moyens de lutte contre les incivilités, et ne tiennent pas compte de l'exigence de cohérence entre les actions et les dispositifs proposés et les réflexions conduites par exemple dans les CVL.
- établir des ponts entre l'éducation à la citoyenneté comme réflexion formatrice (à partir des disciplines, de l'heure de vie de classe, de l'éducation civique, de l'ECJS), et comme pratique formatrice en encourageant la participation active à des initiatives citoyennes ou à la vie associative, comme la « maison des lycéens » ou le FSE ; ou encore aux fonctions de délégués, en veillant au développement d'une articulation forte entre mandants et mandataires.
- inscrire son action, en tant que membre du conseil pédagogique, afin de mobiliser des stratégies, des convictions, des outils, dont tous les membres de l'équipe pédagogique partagent le sens et l'intérêt.
- élargir le cadre de la formation des seuls délégués des élèves pour faire en sorte que l'ensemble des élèves se sente bien concerné par des prises de responsabilités. Plus concrètement encore, le CPE est bien placé pour prévenir le phénomène de concentration des responsabilités et des compétences sur quelques « cumulards » pleins de bonne volonté, mais qui seront bientôt, à n'en pas douter, las de participer à tant de comités, commissions et conseils ;
- favoriser la complémentarité des différentes structures de consultation des élèves en s'interrogeant notamment sur le bon fonctionnement des instances de la vie lycéenne, en faisant circuler efficacement l'information pour l'ensemble des élèves (rôle des TICE) ;
- exercer une vigilance sur le contenu du règlement intérieur ou de la charte de vie collective. Ce document devrait faire l'objet d'une relecture générale de temps à autres. Les pratiques sont plutôt de procéder à des aménagements conjoncturels en fonction de différents problèmes d'actualité, sous la forme d'avenants. Au fil des ans, ce document peut devenir peu lisible et perdre de sa cohérence, et de son sens pour les élèves. En tout état de cause, le règlement intérieur doit chaque année faire l'objet d'une discussion/explicitation avec les élèves, associés par ailleurs à ces relectures périodiques par le CPE ;
- mobiliser les acteurs de la communauté éducative, adultes ou élèves, pour participer aux instances représentatives, et ce, d'autant plus que les

ressources humaines sont peu importantes (dans les petits établissements) et que les instances se multiplient ;

- s'appliquer à ce que les élèves donnent un sens bien défini à chaque instance de représentation ou de participation de l'EPL : la coexistence des structures représentatives (CA, conseil des délégués par exemple) et participatives (CVL) constitue une opportunité à condition, bien sûr, de sérier précisément le rôle des uns et des autres. Dès lors, en accompagnant les élèves dans leurs différents rôles, on aura la chance de disposer d'un « laboratoire » en vraie grandeur permettant de donner un surcroît de sens à l'éducation à la citoyenneté par l'expérience d'une multitude de situations de formation.

En conclusion de cette partie, on appréciera tout particulièrement les candidats qui s'attachent à donner de la cohérence à la double exigence formatrice de réflexion et d'action. En effet, le foisonnement des initiatives et des structures dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, risque d'engendrer d'année en année un manque de lisibilité globale, renforcée par l'accumulation de journées et de semaines « à thème » ; Ceci peut conduire les équipes à ne retenir que quelques éléments déjà fortement balisés (la formation des délégués, le FSE, etc...), au risque de les surinvestir, et de cantonner le CPE comme acteur « spécialisé » de la vie scolaire, dans un nombre trop restreint de ses domaines d'action.

On appréciera donc particulièrement le candidat qui soulignera le fait que, si le CPE exerce dans des champs de compétences qui lui sont propres, sa spécificité ne l'enferme pas dans une spécialisation trop étroitement éducative, qui le dissocierait de l'acte pédagogique dans sa globalité. A ce titre, le candidat pourra souligner l'importance de la complémentarité des compétences et du travail en équipe, ainsi que le caractère transversal de son action au sein de plusieurs équipes fonctionnelles. L'investissement d'outil tel que le CESC revêt ici toute son importance (document 8). Le CPE veille également à la mobilisation des familles, acteurs essentiels à l'accomplissement de cette mission d'éducation à la citoyenneté (document 1). Le candidat pourra également s'attacher à souligner le nécessaire lien social assuré par le CPE avec l'environnement, les partenaires sociaux, les associations locales, notamment dans le cadre de l'accompagnement éducatif.

Question 3

Au titre de l'engagement des élèves, décrivez une action innovante que le CPE peut impulser plus particulièrement. Avec quels objectifs ? Quel dispositif d'évaluation ? Et sur quels partenaires, instances et dispositifs peut-il s'appuyer ?

Sur cette question, le candidat montrera sa connaissance du fonctionnement d'un établissement scolaire ainsi que la manière dont un CPE peut exercer concrètement ses missions au quotidien. La difficulté sera sans doute pour le candidat de savoir donner du sens à une action sans la noyer pour autant dans des détails mineurs. La thématique choisie, qui pourra être présentée sous forme de « fiche-action », doit être également un support pour développer des valeurs et des principes de travail guidant l'action du CPE.

Cette partie sera évaluée sur 6 points

Le CPE doit permettre à chaque élève de se définir dans un environnement de règles et de codes partagés, préparant ainsi l'accès à la citoyenneté. Il contribue à la construction identitaire en favorisant le développement du sentiment d'appartenance à des groupes (activités éducatives, animations associatives, etc.) et en favorisant simultanément les suivis individuels et les expressions singulières. En assurant les

liens entre les pratiques dans la classe, les autres espaces de vie et les codes familiaux, l'action du CPE est par conséquent génératrice d'intégration, de socialisation et productrice de sens. L'exploitation des documents 2, 4, 7, et 9, permet au candidat d'émettre très librement un grand nombre de propositions d' « actions innovantes », au titre de l'engagement des élèves.

Néanmoins, certains invariants doivent apparaître, quelles que soient les démarches proposées. Ainsi, le candidat devrait-il s'attacher à positionner le CPE comme coordonnateur du service de la vie scolaire. On appréciera aussi le candidat qui aura évoqué l'importance d'une politique éducative ou de vie scolaire dans le cadre de l'établissement, formalisée le cas échéant par le projet d'établissement.

La participation éventuelle à un dispositif académique type « pôle académique de soutien à l'innovation » peut constituer une aide et un accompagnement éventuels dans la conception, la conduite et l'évaluation du projet.

Enfin, à tous les stades de l'ingénierie du projet, on attachera du prix aux valeurs qui seront mises en exergue par le CPE, comme la loyauté, le respect du principe de laïcité et l'implication dans une chaîne hiérarchique.

Le sujet offre au candidat une grande variété de propositions de situations et d'actions, qui révéleront la nécessité pour le CPE de collaborer avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative et d'accorder une vigilance particulière aux personnels dont il coordonne l'activité. Un dispositif comme le CESC pourra être privilégié. Le travail de concertation et de coopération avec les enseignants devrait s'organiser au sein du conseil pédagogique. Enfin, cette collaboration multiforme doit être trouvée également dans la qualité de contact avec les familles dont la prise en compte s'impose (cf circulaire N° 2006-137 du 25 août 2006, *Le rôle et la place des parents à l'école*). L'appropriation des TIC et l'utilisation de l'ENT pourront être évoquées comme cadre de travail coopératif entre les membres de la communauté éducative, mais aussi comme moyen d'échange efficace avec les familles afin de leur permettre de mieux assurer leur rôle éducatif.

Les projets ou actions proposés pourront s'appuyer sur les complémentarités et les continuités mises en œuvre via par exemple :

- **Les dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement éducatif** : en participant à l'amélioration de l'estime de soi par l'affirmation des choix personnels ;
- **Les disciplines et leur épistémologie** : en prenant au sérieux les notions de rapport au savoir ; de probité intellectuelle ; de respect des règles ; d'exigence d'intelligibilité ; et d'esprit critique ;
- **Les Travaux Personnels Encadrés, le CDI et les TICE** : en développant l'autonomie ; les prises de décision individuelles et collectives ; l'interdisciplinarité ; et l'ouverture sur le monde ;
- **L'E.C.J.S.** : en donnant du prix à l'argumentation ; à la rigueur de la pensée ; au respect et à l'écoute de l'autre ; à l'appréciation des grands enjeux de société ;
- **L'heure de vie de classe** : en mettant l'accent sur l'éducation à l'orientation ; le règlement des conflits ; et l'ouverture sur les problèmes concrets rencontrés quotidiennement par les élèves ;
- **La formation des délégués** : en valorisant l'aptitude à la communication ascendante et descendante au travers notamment de la prise en charge respectueuse des attentes de ses mandataires et d'une connaissance exacte des structures.

Rappelons enfin qu'un établissement attaché à ce que tous les élèves mettent « la main à la pâte » de l'exercice des responsabilités, est d'abord un « laboratoire » où

l'on ne joue pas les apprentis sorciers : il ne convient pas en effet de proposer aux élèves des expérimentations plus ou moins hasardeuses, mais de leur permettre de mener sereinement leur apprentissage des responsabilités et d'une citoyenneté active, au travers d'expériences maîtrisées. On sanctionnera ainsi les candidats qui, au travers de propositions plus imprudentes qu'audacieuses, feraient prendre des risques juridiques et financiers à des élèves.

➤ **Analyse des copies**

▪ **Sur le fond**

De façon globale, ce thème d'actualité, très présent dans la vie des établissements, et notamment des services de la vie scolaire, n'a guère fait l'objet d'une réflexion approfondie de la part des candidats. Les textes et documents relatifs aux nouveaux enjeux de l'apprentissage de la citoyenneté, même lorsqu'ils sont cités, sont assez peu exploités pour une mise en perspective historique et sociologique. En effet, si la préoccupation de « l'éducation à la citoyenneté » est bien partagée par le plus grand nombre de candidats, la spécificité de ses enjeux actuels est bien souvent traitée de façon assez superficielle, ou avec trop de paraphrases, si tant est que les documents aient été pris en compte.

Le plus souvent, le corpus des textes n'a pas fait l'objet d'une trame d'analyse permettant de suivre une ligne directrice claire dans l'argumentation. Trop de copies se contentent de reprendre des pans entiers des textes mis bout à bout, ou bien d'une analyse purement descriptive. Aux deux extrêmes, on trouve soit des pièces du dossier qui ont été paraphrasées, soit des pièces totalement ignorées.

Si de bonnes copies sont organisées de façon claire et rigoureuse, en faisant apparaître une solide connaissance des missions du CPE, d'autres au contraire cantonnent le CPE dans la gestion des affaires courantes au sein de l'EPL, qu'il s'agisse de missions d'organisation matérielle, ou de simples tâches d'exécution. De telles copies ne font pas appel à la posture du CPE conseiller du chef d'établissement ; un collaborateur qui impulse un projet éducatif au service du projet d'établissement.

Il est utile de conseiller aux candidats de survoler, dans un premier temps, l'ensemble des textes, et d'en appréhender l'économie générale avant de s'attacher à tel ou tel document. En tout état de cause, on évitera de passer un temps trop long à la lecture détaillée de chaque document. La troisième partie a d'ailleurs souvent été bâclée, probablement faute de temps. Il est *a contrario* souhaitable de s'attacher à hiérarchiser les textes, afin de ne se plonger d'une façon approfondie dans tel ou tel document que dans un deuxième temps, et seulement dans la mesure où son contenu est directement utile pour venir étayer ou illustrer le raisonnement développé. La consultation des documents peut en effet devenir rapidement « chronophage » si on ne leur donne pas un sens suffisamment précis ; le temps disponible pour la réflexion et la rédaction de la réponse structurée vient alors à manquer.

La grande majorité des candidats est restée cantonnée dans l'idée d'une éducation à la citoyenneté comme réponse à l'incivilité ; une réponse qui serait réservée aux élèves en difficulté... Cette faiblesse de la problématique portant sur les enjeux de la citoyenneté pour tous les élèves révèle un déficit de savoirs personnels et bibliographiques. Dans ce cadre, les relations entre la construction des savoirs et l'apprentissage de la citoyenneté n'ont pas été suffisamment abordées, au même titre que les défis posés par la définition d'un nouvel espace public européen.

Dans le traitement de la question N°2, peu de copies présentent un caractère d'originalité. Les candidats se contentent souvent de rappeler les grandes missions des CPE dans une présentation standard, souvent récitation d'une leçon formatée. Au demeurant, « les principes de travail » qui guident l'action des CPE sont rarement connus. Et il ne suffit pas d'évoquer d'une façon incantatoire « le rôle essentiel du CPE dans ce dispositif » pour faire l'économie des arguments qui le démontrent. Un petit nombre de copies s'attache toutefois à resituer le rôle stratégique du CPE dans l'apprentissage de la citoyenneté, s'appuyant sur les notions de diagnostic, d'indicateurs et d'évaluation, et ce, en lien très étroit avec le chef d'établissement et sous son autorité.

Les ressources externes et les modes de collaboration avec les partenaires sont mal connus, à l'image de la politique de la ville et des dispositifs qui lui sont liés. Les relations à l'environnement socio-économique, aux collectivités locales ou aux autres administrations de l'Etat sont très rarement évoquées.

La question N°3 est souvent confondue avec la précédente et certains candidats se contentent de décrire un catalogue d'actions succinctes, non articulées entre elles, et sans étayage dans leurs objectifs. Ce phénomène est encore accru par le manque de temps. Ce manque de recul et d'analyse met en exergue l'insuffisante connaissance du fonctionnement et des enjeux du système éducatif. On regrettera en particulier la méconnaissance du rôle des acteurs d'un EPLE, de ses instances et notamment du conseil pédagogique. Le terme « innovant », enfin, a pu embarrasser certains candidats, alors qu'il s'agissait simplement d'un appel à une présentation d'actions du type de celles que pouvaient suggérer les documents 6 et 7.

▪ **Sur la forme**

En règle générale, les candidats se relisent insuffisamment. Trop de copies laissent apparaître un défaut de maîtrise du niveau de langue, des fautes de grammaire, d'orthographe, et enfin, un manque de soin apporté à l'écriture et à la présentation. Ces manquements, en fonction de leur importance, ont été sanctionnés de 1 à 5 points.

Recopier les questions est inutile, comme la rédaction d'une introduction générale paraphrasant les questions.

Certaines copies traitent les questions ensemble, sous la forme tantôt d'une dissertation, d'un commentaire de textes ou d'une synthèse ; cela traduit un défaut de préparation, et une méconnaissance de la nature de l'épreuve.

Trop souvent, à la réflexion s'est substitué un inventaire d'actions ou de situations (questions N°2 et N°3). Pour le traitement de la troisième question, les candidats auraient pu privilégier la forme de la fiche-action, souvent plus pratique et lisible. Cette forme aurait pu éviter surtout de lister des actions non réfléchies, irréalisables, sans intérêt, voire « loufoques » à force de se vouloir « innovantes ». La démarche de projet est quant à elle trop mal connue.

5 - Étude de cas

➤ Les objectifs de l'épreuve et son déroulement

À propos d'une situation éducative représentative de la vie scolaire dans les collèges et les lycées, développée dans un dossier, les candidats proposent aux membres du jury une analyse de la situation et des modalités d'action concrètes répondant aux questions posées. Les sujets relèvent de thématiques variées, représentatives des situations professionnelles rencontrées par le CPE. L'analyse de ces situations suppose une réelle connaissance de l'institution scolaire, notamment de son cadre juridique, du rôle des différents acteurs de l'établissement et de ses structures, comme des dispositifs pédagogiques et éducatifs. Naturellement, le jury attend du candidat qu'il soit très au fait des dernières évolutions de la vie des établissements scolaires, ainsi que du rôle et du positionnement du CPE dans ces évolutions.

Cette épreuve, particulièrement discriminante, permet aux candidats de démontrer leur capacité d'analyse d'une situation, ainsi que leur aptitude à utiliser des connaissances (missions des professionnels de la vie scolaire, réglementation et fonctionnement de l'établissement, du système éducatif, connaissances juridiques, etc.) visant à proposer des solutions. Elle leur permet aussi de faire preuve de leur capacité à argumenter et, lors de l'entretien avec les membres du jury, de préciser la représentation du métier auquel ils aspirent.

Elle permet au jury d'évaluer les capacités des candidats à analyser, à dégager une problématique, et à mobiliser les connaissances utiles pour proposer des modalités d'actions pratiques pertinentes. Elle permet aussi de déceler leur degré de réactivité, indispensable à l'exercice d'un métier de terrain, et de mesurer leur aptitude à agir dans un contexte institutionnel précis. Enfin elle permet d'apprécier leur positionnement, notamment leur capacité à mobiliser les valeurs républicaines, dans le cadre d'une institution publique.

L'épreuve se déroule en deux phases :

- une première phase de préparation de deux heures, durant laquelle le candidat prend connaissance du cas et des questions posées, afin de préparer sa rencontre avec le jury ;
- une deuxième phase de 45 minutes, qui se décompose en deux parties : une première de 15 minutes maximum pour l'exposé, et une deuxième de 30 minutes, pour l'entretien avec le jury.

➤ Analyse des prestations des candidats

Les membres du jury notent, cette année encore, une grande disparité entre les candidats ; une disparité qui se reflète dans le large éventail utilisé pour la notation. Visiblement, les candidats se sont, dans l'ensemble, plutôt bien préparés. La moyenne générale est élevée, ce qui tend à montrer que l'écrit a été particulièrement discriminant ; à ce titre, il a joué parfaitement son rôle.

Le sérieux de la préparation n'a toutefois pas empêché certains candidats d'être aux prises avec un stress par trop envahissant qui les a handicapés : une bonne gestion du stress dans une communication orale est sans doute à inclure dans la préparation au concours... Enfin l'on remarque que les candidats ont, dans l'ensemble, montré de l'aisance dans leur expression orale. Ayant travaillé la technique de l'exposé, ils maîtrisent en général bien le temps qui leur est imparti.

▪ **L'exposé**

Pendant cette première partie de l'épreuve, le candidat est invité à présenter en quelques mots la situation, de façon synthétique et rapide : il n'est pas nécessaire de raconter la situation, même rapidement, mais plutôt d'en dégager une ou plusieurs problématiques. « Analyser » ne signifie pas relever ou interpréter certains faits ou procéder par paraphrases, mais décomposer une situation forcément complexe en éléments plus simples. Les candidats bien préparés ont présenté au jury la grille d'analyse retenue pour l'étude du cas (par exemple aspects éducatifs, familiaux, sociaux, juridiques, psychologiques, relationnels, pédagogiques, etc., de la situation), la richesse des différents éléments validant ensuite le choix de ladite grille.

Il appartient aussi au candidat de savoir conduire une analyse critique du cadre institutionnel et des documents composant le dossier. Enfin le candidat doit proposer des actions pertinentes, justifiées et argumentées. Toute narration de la situation ou description des documents, se substituant à l'étude proprement dite, est non seulement inutile, mais contreproductive, car elle fait perdre un temps précieux.

Bien des candidats ont su présenter des propositions réalistes, pertinentes et juridiquement étayées. Le jury observe toutefois une vision trop souvent idéalisée du CPE, seul garant du bon respect des règles, ou dirigeant tout puissant de la vie scolaire, oublieux du cadre institutionnel et juridique, comme des autres acteurs de l'établissement.

Les meilleurs candidats présentent une argumentation réfléchie, souvent confortée par une certaine connaissance du droit, et sur une appréhension réaliste du métier qu'ils souhaitent exercer. Ils proposent au jury plusieurs hypothèses, allant au-delà même de l'exercice en suggérant des pistes de travail non incluses dans les questions, et qui se veulent sources d'évolution dynamique.

A contrario, quelques candidats se contentent de paraphraser le sujet, en utilisant tout ou partie des 15 minutes pour décrire, voire simplement relire, les éléments constitutifs du dossier, sans les hiérarchiser, ni les inclure dans une perspective analytique. Incapables de dégager une problématique, et disposant d'une culture institutionnelle insuffisante, ils se réfugient dans des généralités et proposent des actions puisées dans un catalogue préétabli sans conscience des ressources internes de l'établissement scolaire et sans envisager un travail d'équipe.

▪ **Echanges avec le jury**

Lors de cette seconde partie de l'épreuve, il appartient au candidat de montrer ses qualités d'écoute et sa capacité à s'inscrire dans une véritable démarche d'échanges et de dialogue avec le jury. L'ouverture d'esprit et l'aptitude à communiquer y sont indispensables. Le candidat doit défendre avec pertinence les actions proposées en argumentant, et en intégrant les questions posées par les membres de la commission. Le jury attend du candidat qu'il étaye ses réponses par une réelle connaissance du système éducatif et des établissements, tout en ayant une vision claire du positionnement du CPE dans une institution, une hiérarchie et dans un travail collectif.

En dépit de la qualité des candidats admissibles, le jury regrette la difficulté pour certains d'entre eux à se positionner clairement dans l'institution et dans le cadre du droit public, comme à se projeter d'une façon réaliste dans la fonction. Leurs réponses relèvent parfois à l'évidence d'une batterie de solutions toutes faites dans laquelle ils vont puiser, de l'heure de vie de classe, au conseil des délégués, en passant par la commission absentéisme... plaquées sans discernement sur le cas présenté, et ce, quelles que soient les questions posées par les membres du jury. En outre, trop de candidats préfèrent éluder les questions auxquelles ils ne savent pas ou

ne veulent pas répondre, pour introduire des contenus de cours dans lesquels ils se sentent plus à l'aise. Certains, qui avaient présenté un exposé convaincant, se sont trouvés en difficulté lors de l'échange avec le jury, montrant rapidement leurs limites et leur incapacité à s'inscrire dans un débat constructif.

▪ **Conseils aux candidats**

L'excellent candidat analyse, réfléchit, écoute et se révèle apte au travail en équipe. Autant de dispositions qui esquissent le profil du futur CPE tel que le jury souhaite le rencontrer :

- il maîtrise les différentes dimensions de l'épreuve et les techniques d'une communication intelligente avec le jury ; il exploite le sujet avec rigueur, fait preuve d'écoute et sait argumenter ;
- il est capable d'analyser finement la situation en présentant les composantes majeures d'une situation complexe, et de proposer plusieurs lectures du sujet pour élargir les possibilités d'actions à envisager ;
- il propose une stratégie globale, pensée dans le temps, et s'inscrivant résolument dans le cadre du droit ; ses propositions sont pertinentes, réalistes, cohérentes et complètes ;
- il fait preuve d'une réelle capacité à prendre du recul et à hiérarchiser les priorités ;
- il possède une expression orale aisée et manifeste une réelle maîtrise de soi ;
- il témoigne d'une posture professionnelle solide et fait preuve d'esprit d'initiative et du sens des limites de son action ;
- il se positionne en futur CPE dans une dynamique institutionnelle et d'action collective ; il réagit déjà comme un professionnel de la vie scolaire, alliant exigence, bienveillance et pondération ;
- il s'appuie sur une très bonne connaissance du système éducatif et du fonctionnement d'un établissement scolaire ;
- il témoigne d'un engagement clair quant aux valeurs de la République et aux missions du service public de l'éducation.

6 - Entretien avec le jury

Les recommandations régulièrement rappelées dans les rapports successifs du concours ont été prises en compte par une majorité de candidats. Rares sont ceux qui ont abordé cette épreuve sans préparation sérieuse, s'en remettant à leur aisance relationnelle pour maîtriser les échanges avec le jury. Pour la plupart, les candidats ont su présenter une analyse de leur parcours, une réflexion sur leurs motivations et mettre en évidence leur capacité à communiquer. Les échecs constatés lors de cette épreuve sont dus à des carences ou des erreurs manifestes dans la connaissance du métier de CPE.

➤ Les objectifs de l'épreuve

Le texte de l'arrêté du 7 juillet 1995 précise que cette épreuve est destinée à apprécier les connaissances et les motivations du candidat, tout en visant « à évaluer ses capacités à communiquer, à dialoguer, à travailler en équipe et son aptitude à assumer une relation éducative ». Elle « porte sur les connaissances dont le candidat dispose dans les divers aspects de la profession de conseiller principal d'éducation ». Le candidat dispose d'une demi-heure pour, à la fois, exposer les motifs de sa candidature, exprimer la force de son projet professionnel et montrer sa connaissance du métier de CPE. Le jury apprécie, outre sa connaissance de la fonction et de ses enjeux, la nature des motivations du candidat, sa personnalité, ainsi que son ouverture aux missions du service public d'éducation et, par-dessus tout, son intégration des valeurs de la fonction publique.

➤ Le déroulement de l'épreuve

Les membres du jury se présentent, puis invitent le candidat à prendre la parole. L'entretien, d'une durée totale de trente minutes, se déroule en deux temps :

- dans un premier temps, d'une durée d'une dizaine de minutes, le candidat rappelle les éléments saillants de son parcours et de son éventuelle expérience professionnelle ; il s'efforce d'exposer ses motivations par référence à son histoire personnelle, à sa formation, à ses diverses expériences et à sa perception du métier ;
- dans un second temps débute l'entretien à proprement parler. En général, les premières questions du jury s'appuient sur les propos tenus par le candidat lors de sa présentation. Puis, s'attachant à discerner les aptitudes professionnelles du candidat, il lui propose de brèves mises en situation et l'interroge directement sur la fonction, ses réalités, son environnement et ses enjeux.

➤ Les prestations des candidats

▪ L'exposé liminaire

Cet exercice de présentation, quoique bien préparé par la plupart des candidats, reste difficile pour un certain nombre d'entre eux. Il s'agit de proposer au jury, au cours d'un bref exposé, une réflexion personnelle authentique à propos du métier de CPE, dans toutes ses dimensions.

Les meilleurs candidats parviennent à articuler l'analyse de leur parcours de formation et/ou de leur expérience professionnelle avec leurs motivations et témoignent de

véritables convictions professionnelles. La qualité de l'argumentation, la clarté et la concision de l'expression, l'authenticité du propos, convainquent le jury de leur engagement et de leurs aptitudes à devenir, à court terme, de bons professionnels. À l'opposé, certaines présentations trop stéréotypées desservent le candidat en masquant l'intérêt de ses expériences et en occultant ses potentialités.

▪ **L'échange avec le jury**

Cette seconde partie de l'épreuve permet au jury de vérifier les connaissances du candidat, ses qualités d'écoute, d'analyse ainsi que sa capacité à avancer des points de vue en cohérence avec ses valeurs déclarées. Lors des échanges, trop de candidats se limitent à des réponses ponctuelles, alors que les questions posées permettraient souvent des développements plus complets et argumentés. A contrario, certains essaient maladroitement de masquer leur ignorance par des considérations hors sujet. D'autres, les meilleurs, joignent le pragmatisme à une solide connaissance de l'institution scolaire et de ses missions, et prennent position avec pertinence, sans hésitation ni flottement, sur les différentes thématiques explorées.

La force de conviction fait souvent la différence. À l'inverse, une expression maladroite, une élocution hésitante, des formules convenues ou contournées, sont perçues négativement. Le jury souligne avec force, cette année encore, que l'absence d'écoute est un défaut rédhibitoire pour la réussite à cette épreuve.

Le jury a valorisé la conviction personnelle, la réflexion et la capacité des candidats à prendre de la distance dans toutes les phases de l'entretien. Il a apprécié les candidats ayant fait preuve de discernement et de lucidité dans leurs propositions d'action. Il a également valorisé ceux qui ont su témoigner de dynamisme, tout en restant réalistes sur le métier de CPE et ses exigences, adopter un positionnement juste au sein de l'établissement scolaire et allier, dans leur conception du métier, des qualités humaines et intellectuelles à un sens aigu du service public.

Si le jury note avec satisfaction, cette année encore, le bon niveau de culture générale et la solidité des connaissances de nombreux candidats, quelques faiblesses méritent cependant d'être relevées. Ainsi, le positionnement professionnel du futur CPE, à l'intérieur de l'établissement, est encore appréhendé de manière trop floue par trop de candidats ; des candidats qui ne savent pas situer clairement les différents niveaux de relations et d'intervention avec les autres membres de l'établissement et leur l'importance. Quelques-uns oublient même qu'ils exerceront leur fonction sous l'autorité d'un chef d'établissement. De même, l'organisation du service de vie scolaire et l'encadrement d'une équipe sont des dimensions trop souvent méconnues. La connaissance de l'organisation et le fonctionnement d'un EPLE restent parcellaires voire erronées, notamment chez les candidats qui n'ont pas engagé de rencontres avec des CPE et des chefs d'établissement. Le jury a aussi constaté des lacunes regrettables à propos des orientations les plus récentes du système scolaire.

De surcroît, trop de candidats proposent une vision idéalisée et assez théorique du métier de CPE. Ils privilégient l'écoute, le dialogue, la compréhension, la médiation, la relation individuelle avec l'élève et la famille, au détriment du rôle d'autorité d'un personnel qui doit faire respecter les règles et diriger une équipe.

Enfin, le jury regrette que la déontologie du fonctionnaire ne soit que trop rarement explicitée ; la notion même de service public demeure assez floue pour beaucoup de candidats.

Préparer le concours, c'est préparer dans le même temps toutes les épreuves, écrites et orales, et ne pas attendre d'être admissible pour préparer l'oral en toute hâte. Rappelons que cette épreuve est d'abord une épreuve de connaissances, certes pratiques, mais qu'il importe d'acquérir. Cela suppose de suivre l'actualité éducative, et de faire l'effort de se rendre dans des établissements pour y rencontrer des CPE, des personnels de direction et d'autres personnels.

▪ **Respecter quelques règles essentielles**

L'exposé liminaire oral est un exercice qui se prépare. Il ne s'agit ni d'un exposé magistral, ni de la présentation d'un simple curriculum vitæ ; il faut en revanche démontrer, en adéquation avec sa personnalité, son intérêt pour cette fonction. Cela nécessite d'analyser son parcours et ses expériences professionnelles avec recul pour choisir avec pertinence ce que l'on présente au jury. A ce titre, les candidats ayant exercé des fonctions de surveillance doivent faire l'effort de se projeter dans les fonctions de chef de service et non plus d'exécutant.

Lors de l'entretien, exprimer un point de vue personnel est évidemment attendu ; il demande à être argumenté et fondé sur des données précises et exactes. En cas d'ignorance, il est préférable de la reconnaître, plutôt que de chercher à berner le jury, ou d'éluder la difficulté dans un flot de considérations sans rapport avec le sujet.

Occupant une fonction exposée, le CPE doit continuellement faire preuve d'écoute, de dialogue et d'autorité. La profession de CPE requiert maîtrise de soi, sang-froid, esprit d'à propos, courtoisie, qualités qu'un jury se plaît à reconnaître lors de l'entretien.

➤ **Pour conclure, les candidats doivent être attentifs à :**

- faire apparaître clairement les liens entre les acquis de leur parcours de formation, de leurs expériences sociales et professionnelles, et leur choix du métier de CPE ;
- montrer au jury qu'ils ont personnellement réfléchi à leur futur métier dans toutes ses dimensions, à ses enjeux, aux principes éducatifs et aux valeurs qui détermineront leur action ;
- assumer une relation éducative et travailler en équipe ;
- percevoir avec clarté ce que représente un engagement dans le service public ;
- soigner la qualité de leur expression et de leur tenue ;
- être clairs, convaincants, porteurs d'une réflexion authentique ;
- se situer clairement dans une institution et dans le cadre de relations hiérarchiques.

Annexe 1 - Définition des épreuves

J.O n° 164 du 16 juillet 1995 page
10595 **TEXTES GÉNÉRAUX**

Arrêté du 7 juillet 1995 modifiant l'arrêté du 15 juillet 1993 fixant les modalités d'organisation des concours externe et interne de recrutement dans le corps des conseillers principaux d'éducation

NOR: MENP9501129A

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle et le ministre de la fonction publique,

Vu le décret no 70-738 du 12 août 1970 modifié relatif au statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation, notamment son article 5;

Vu l'arrêté du 15 juillet 1993 fixant les modalités d'organisation des concours externe et interne de recrutement dans le corps des conseillers principaux d'éducation,

Arrêtent :

Art. 1 er. - Les dispositions de l'article 8 de l'arrêté du 15 juillet 1993 susvisé sont remplacées par les dispositions suivantes :

« Art. 8. - Le concours externe prévu à l'article 5 du décret du 12 août 1970 modifié susvisé comporte les épreuves définies ci-dessous :

1° Épreuves écrites d'admissibilité

Epreuve 1 : Dissertation portant sur une ou plusieurs questions relatives à l'éducation.

Cette épreuve a pour objet de vérifier les connaissances du candidat sur les questions relatives à l'éducation et à la formation des jeunes. Elle fait appel à des connaissances dans le domaine des sciences humaines (psychologie de l'enfant et de l'adolescent, histoire et sociologie de l'éducation) et en philosophie de l'éducation (durée: quatre heures; coefficient 3).

Épreuve 2 : étude d'un dossier portant sur la connaissance du système éducatif.

Rédaction de réponses argumentées à des questions posées à partir d'un dossier remis au candidat et constitué de documents, notamment de nature juridique, administrative ou pédagogique.

Cette épreuve est destinée à apprécier les connaissances du candidat sur le système éducatif français, notamment sur le fonctionnement des établissements scolaires du second degré, sur les droits et devoirs des élèves, sur les processus et enjeux de l'orientation, sur les questions pédagogiques. Elle tend également à vérifier son aptitude à mobiliser ses connaissances pour construire une réflexion ordonnée, un raisonnement cohérent et une argumentation solidement charpentée (durée : quatre heures ; coefficient 2).

2° Épreuves orales d'admission

Épreuve 1 : étude de cas portant sur l'éducation et la vie scolaire.

Exposé prenant appui sur un dossier préparé par le jury et relatif à une situation éducative, suivi d'un entretien avec le jury.

Cette épreuve est destinée à évaluer la capacité du candidat à analyser une situation mettant en jeu l'éducation d'un ou plusieurs élèves, à proposer des modalités d'action, à les argumenter et à soutenir, dans un débat contradictoire avec les membres du jury, les initiatives qu'il entend promouvoir. L'épreuve vise également à

apprécier le sens des responsabilités du candidat (durée de la préparation deux heures ; durée de l'épreuve quarante-cinq minutes maximum [exposé quinze minutes maximum ; entretien trente minutes maximum] ; coefficient 4).

Épreuve 2 : entretien avec le jury.

L'entretien porte sur les connaissances dont le candidat dispose sur les divers aspects de la profession de conseiller principal d'éducation. Il peut se poursuivre par une présentation du candidat portant notamment sur l'expérience qu'il a acquise au cours de ses études ou d'activités antérieures.

Cette épreuve est destinée à apprécier les connaissances et les motivations du candidat. Elle vise aussi à évaluer ses capacités à communiquer, à dialoguer, à travailler en équipe et son aptitude à assumer une relation éducative mettant en œuvre les connaissances acquises (épreuve sans préparation ; durée: trente minutes ; coefficient 3).

Les deux épreuves d'admissibilité et les deux épreuves d'admission font appel à des connaissances portant sur une liste de grandes questions s'appuyant sur une bibliographie indicative. Les questions au programme et la bibliographie sont publiées au Bulletin officiel de l'éducation nationale et renouvelables partiellement chaque année.

La maîtrise de la langue, écrite ou orale, est prise en compte dans la notation de chacune des quatre épreuves du concours. »

Art. 2. - Les dispositions de l'article 9 de l'arrêté du 15 juillet 1993 susvisé sont modifiées ainsi qu'il suit :

a) Au 1° définissant l'épreuve écrite d'admissibilité, la phrase : « Pour la préparation de cette épreuve, les candidats peuvent s'appuyer sur une bibliographie donnée à titre indicatif. » est supprimée.

b) A la fin de l'article 9 sont ajoutées les dispositions suivantes :

« L'épreuve écrite d'admissibilité et l'épreuve orale d'admission font appel à des connaissances s'inscrivant, notamment, dans le cadre d'une bibliographie publiée au Bulletin officiel de l'éducation nationale et renouvelable partiellement chaque année.

La maîtrise de la langue, écrite ou orale, est prise en compte dans la notation de chacune des deux épreuves du concours. »

Art. 3. - Le directeur des personnels enseignants des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui prendra effet à la session de 1996 des concours et sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 7 juillet 1995.

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle,

Pour le ministre et par délégation:

Le directeur des personnels enseignants des lycées et collèges,
G. SEPTOURS

Le ministre de la fonction publique,

Pour le ministre et par délégation:

Par empêchement du directeur général de l'administration et de la fonction publique:

Le sous-directeur,

C. NIGRETTO

Annexe 2 - Programme 2010

Concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation - session 2010

NOR : MENH0911164N

RLR : 830-0

note du 9-6-2009

MEN - DGRH D1

Histoire de l'éducation

- L'évolution des institutions scolaires en France depuis la Révolution.

Philosophie de l'éducation

- L'éducation : questions des finalités et des valeurs.
- La citoyenneté.

Connaissance du système éducatif

- Les valeurs de l'école.
- Le système éducatif et son organisation générale, administrative et pédagogique, ses résultats, ses évolutions en cours.
- Les grands débats d'actualité sur l'éducation.
- L'organisation des établissements scolaires du second degré.
- Le droit dans les établissements scolaires.
- La profession de conseiller principal d'éducation, ses origines et son évolution.
- Le socle commun de connaissances et de compétences.
- Les programmes de l'enseignement secondaire.
- L'accueil des élèves handicapés.

Pédagogie

- L'aide à l'élève dans son travail personnel.
- L'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les contextes hors de la classe (études, internat, etc.).
- L'organisation des espaces de vie scolaire.
- La collaboration avec les professeurs et notamment le professeur-documentaliste.

Psychologie

- L'adolescence, la relation adulte-adolescent et les relations entre adolescents.

Sociologie

- L'école et la société.
- La violence et les formes de ruptures scolaires.
- Les problématiques de mixité sociale.
- L'école et les familles.
- Le rapport au savoir.

Bibliographie indicative

- A.F.A.E. (ouvrage collectif), Le système éducatif français et son administration (11ème édition) Association française des administrateurs de l'éducation, Paris, 2008
- Ballion Robert, La démocratie au lycée, Paris, E.S.F., 2000
- Baubérot Jean, Laïcité 1905-2005, Entre passion et raison, Paris, Seuil, 2004
- Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel et Ottavi Dominique, Conditions de l'éducation, Les Essais, Paris, Stock, 2008
- Bouvier Alain, La gouvernance des systèmes éducatifs, Paris, P.U.F., 2007
- Castel Robert, La montée des incertitudes, Travail, protection, statut de l'individu, Seuil, 2009
- CEREQ (Éditions du) Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la génération 2001, CEREQ, E.D. Marseille CEREQ 2005, Collection « Enquête génération 2001 »
- Chagnollaud Dominique, Code Junior, les droits et obligations des moins de dix-huit ans, Paris, Dalloz, 2008
- Debarbieux Éric, La violence en milieu scolaire, T.3, Dix approches en Europe, Paris, E.S.F., 2001
- Delahaye Jean-Paul, Le collège unique, pour quoi faire ?, Paris, Retz, 2006
- Delahaye Jean-Paul (coordonné par) Le conseiller principal d'éducation ; de la vie scolaire à la politique éducative, Les Indispensables, Berger-Levrault, 2009
- Dubet François (sous la direction de), École, familles, le malentendu, Paris, Textuel, 1997
- Dubet François, L'école des chances, Paris, Seuil, 2004
- Duru-Bellat Marie et Van Zanten Agnès, Sociologie de l'école, Paris, Armand Colin, 1998
- Forestier Christian et Emin Jean-Claude, Que vaut l'enseignement en France ?, Paris, Stock, 2007
- Gardou Charles, Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, Pour une révolution de la pensée et de l'action, Eres, 2006
- Gauchet Marcel, La Démocratie contre elle-même, Paris, Gallimard, 2002
- Jeammet Philippe (sous la direction de), Adolescences : repères pour les professionnels, Paris, La Découverte et Fondation de France, 2002
- Lahire Bernard, La raison scolaire, Presses Universitaires de Rennes, 2008
- Lelièvre Claude, Les politiques scolaires mises en examen : onze questions en débat, Paris, E.S.F., 2008
- Ministère de l'éducation nationale, L'idée républicaine aujourd'hui, Guide républicain, Paris, Sceren-C.N.D.P., Delagrave, 2004
- Maurin André, Le droit de la vie scolaire : Écoles, collèges, lycées, Paris, Dalloz, 2007
- Maurin Éric, La nouvelle question scolaire, Paris, Seuil, 2007
- Meuret Denis, Gouverner l'école, Paris, P.U.F., 2007
- Mons Nathalie, Les nouvelles politiques éducatives, Paris, PUF, 2007
- Obin Jean-Pierre (coordonné par), Questions pour l'éducation civique, Paris, Hachette, 2000
- Pasquier Dominique, Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité, Autrement, 2005
- Pena-Ruiz Henri, Qu'est-ce que l'école ? Folio, 2005
- Perrenoud Philippe, Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, E.S.F., 2000

- Picquenot Alain et Vitali Christian (coordonné par), De la vie scolaire à la vie de l'élève, C.R.D.P. de Bourgogne, 2007
- Prairat Eirik, Sanction et socialisation : idées, résultats et problèmes, Collection Education et Formation, Paris, P.U.F., 2001
- Reboul Olivier, La philosophie de l'éducation, Paris, P.U.F., Que sais-je ?, 2000
- Régis Rémy, Serazin Pierre, Vitali Christian, Les conseillers principaux d'éducation, Paris, P.U.F., 2000
- Revault D'Allonnes Myriam, Le pouvoir des commencements, Essai sur l'autorité, Seuil, 2006
- de Singly François, Les adonaissants, Pluriel, 2006
- Schnapper Dominique, Qu'est-ce que la citoyenneté ?, Paris, Gallimard, 2000
- Thélot Claude, Pour la réussite de tous les élèves (Rapport de la commission nationale du débat sur l'avenir de l'école) Paris, La documentation française, 2004
- Toulemonde Bernard (coordonné par) Le système éducatif en France, (2ème édition) Paris, La documentation française, 2006
- Van Zanten Agnès, L'école : l'état des savoirs, Paris, La Découverte, 2000

Cette bibliographie attire l'attention sur des questions essentielles posées par l'éducation dans le monde contemporain.

Elle n'est en rien exhaustive. La plupart des ouvrages répertoriés comportent eux-mêmes des bibliographies qui étendent le champ ouvert à la réflexion des candidats, ou précisent certains des thèmes abordés.

Les candidats pourront, en outre, utilement consulter les revues ou publications telles que « les Cahiers pédagogiques », « Administration et éducation », revue de l'Association française des administrateurs de l'éducation (A.F.A.E.), « Education et devenir », « Education et management », « Conseiller d'éducation » ainsi que les rapports de l'inspection générale de l'Éducation nationale.

Les candidats pourront également se reporter aux diverses publications (Code de l'éducation, textes officiels, rapports, dossiers documentaires, données statistiques, etc.) qui sont en ligne sur le site du ministère de l'éducation nationale (<http://www.education.gouv.fr> et (portail de l'éducation), ainsi qu'aux nombreux liens proposés par « Systemeduc.fr », publié par le C.R.D.P. de Poitiers.

Annexe 3 - Composition du jury



Ministère de l'Enseignement
Supérieur et
de la Recherche

Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

Le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement

- Vu l'arrêté du 24 juin 2009 autorisant au titre de l'année 2010 l'ouverture du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation stagiaires,

- Vu l'arrêté du 3 juillet 2009 nommant Monsieur Alain Warzee, inspecteur général de l'éducation nationale, président du jury du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation stagiaires ouvert au titre de la session 2010,

- Vu les propositions du président du jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation stagiaires est constitué comme suit pour la session 2010 :

Président

M. Alain WARZEE
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie DE PARIS

Vice-Présidents

M. François LE GOFF
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie DE PARIS

M. Charles MORACCHINI
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE CLERMONT-FERRAND

Secrétaires Généraux

Mme Christiane AULIAC
Conseiller principal d'éducation

Académie DE VERSAILLES

M. Philippe BALLE
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE VERSAILLES

Page 1/11

M. Anthony KERIGNARD
Conseiller principal d'éducation
Mme Dominique NATTA
Personnel de direction

Académie DE VERSAILLES

Académie DE VERSAILLES

Membres du jury

M. Jean Christophe ABBA
Personnel de direction

Académie DE LIMOGES

Mme Nathalie AGASUCCI
Conseiller principal d'éducation

Académie DE RENNES

M. Giocchino ALBRIZIO
Conseiller principal d'éducation

Académie DE MONTPELLIER

M. Eric ALEXANDRE
Personnel de direction

Académie D' AMIENS

M. Stéphane ARCHIMBAUD
Conseiller principal d'éducation

Académie DE VERSAILLES

M. Philippe AUDIBERT
Conseiller principal d'éducation

Académie DE NICE

M. Jean-Marc AUTEM
Personnel de direction

Académie DE GRENOBLE

M. Jean-Louis AUZAN
Personnel de direction

Académie DE CRETEIL

Mme Catherine AVERLAND
Personnel de direction

Académie DE BORDEAUX

Mme Catherine BABIC
Personnel de direction

Académie DE DIJON

M. Dominique BACHELOT
Personnel de direction

Académie DE RENNES

Mme Isabelle BACKES
Personnel de direction

Académie DE NICE

M. Jacques BACQUET
Personnel de direction

Académie DE NICE

M. Antoine BARREIRA
Conseiller principal d'éducation

Académie DE TOULOUSE

Mme Marie-Hélène BAUDRY
Conseiller principal d'éducation

Académie DE NANTES

Mme Catherine BAVEREZ
Personnel de direction

Académie DE BESANCON

Mme Nathalie BEAULIEU
Personnel de direction

Académie DE LYON

M. Marc BELTRAN
Personnel de direction

Académie D' AIX-MARSEILLE

Mme Ghania BEN GHARBIA
Personnel de direction

Académie DE CLERMONT-FERRAND

Mme Marie-Louise BENAMIRA
Conseiller principal d'éducation

Académie DE VERSAILLES

M. Laurent BENGUE
Personnel de direction

Académie DE MONTPELLIER

Mlle Nadia BENZAAMA
Conseiller principal d'éducation

Académie DE CRETEIL

M. Patrick BERTHELOT Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
Mme Brigitte BILLARD Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANTES
Mme Caroline BILLARD-MAES Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
Mme Hélène BITOUZE Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M. Frédéric BLANC Conseiller principal d'éducation	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Anne-caroline BLESSIG Personnel de direction	Académie DE STRASBOURG
M. Patrice BLEUNARD Personnel de direction	Académie DE NANTES
M. Fabrice BLONDEL Conseiller principal d'éducation	Académie DE ROUEN
M. Bruno BOBKIEWICZ Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
M. Laurent BOIREAU Personnel de direction	Académie DE BORDEAUX
Mme Nathalie BONINSEGNA Conseiller principal d'éducation	Académie DE STRASBOURG
M. Simon BORDAGE Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M. Philippe BOUCHET Personnel de direction	Académie DE STRASBOURG
Mme Julie BOUVRY Personnel de direction	Académie DE PARIS
M. Jacques BRAISAZ LATILLE Personnel de direction	Académie DE GRENOBLE
M. Olivier BRIARD Personnel de direction	Académie DE MONTPELLIER
Mme Estelle BRIET Conseiller principal d'éducation	Académie DE NICE
Mme Isabelle BROCHARD Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Sophie BRUNEL Conseiller principal d'éducation	Académie DE DIJON
M. Jean-Louis BUANNIC Personnel de direction	Académie DE RENNES
Mme Isabelle CADAS Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANCY-METZ
Mme Claire CALDÉRON Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE GRENOBLE
Mme Michelle CARDIN Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
Mme Marie-Claire CASTERAN Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
Mlle Sophie CHAMBON Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL

M. Serge CHAUVIN Personnel de direction	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Thierry CHAZARIN Personnel de direction	Académie DE LIMOGES
M. Dominique CHERAMY Personnel de direction	Académie DE TOULOUSE
M. Michel CHESNE Personnel de direction	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Mourad CHIKH Conseiller principal d'éducation	Académie DE LYON
Mme Martine CIBOIS Personnel de direction	Académie DE ROUEN
Mme Patricia COLIN Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
Mme Florence COTTET Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANCY-METZ
Mme Marie-Alix COUCHY Conseiller principal d'éducation	Académie DE BORDEAUX
M. Matthieu COURT Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Valérie DAUTREVAUX Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
Mme Martine DELATTRE Conseiller principal d'éducation	Académie DE LILLE
M. Xavier DELAUBERT Conseiller principal d'éducation	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Jérôme DELESALLE Conseiller principal d'éducation	Académie DE TOULOUSE
Mme Sémia DELILLE Conseiller principal d'éducation	Académie DE BESANCON
M. Francis DELPEYRAT Personnel de direction	Académie DE TOULOUSE
Mme Marie DELSIPEE Personnel de direction	Académie DE LILLE
M. Olivier DEMARET Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M. Eric DESPLAT Personnel de direction	Académie DE PARIS
M. Gérard DONEZ Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE DIJON
Mme Elisabeth DOUCET Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE NANTES
Mme Béatrice DUBOIS Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Claudie DUCEPT Conseiller principal d'éducation	Académie DE CLERMONT-FERRAND
M. Jean-louis DUNAND Conseiller principal d'éducation	Académie DE LYON
M. Patrick DUPRAT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE POITIERS

Mme Fabienne DURAND Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
Mme Carine DURY Conseiller principal d'éducation	Académie DE LYON
Mme Catherine DUVAL Personnel de direction	Académie DE POITIERS
Mme Béatrice ESTIVALS AUSSET Conseiller principal d'éducation	Académie DE TOULOUSE
M. Philippe ETLICHER Personnel de direction	Académie DE CLERMONT-FERRAND
Mme Amélie FABREGA Conseiller principal d'éducation	Académie DE GRENOBLE
Mme Annie FAURIE Personnel de direction	Académie DE REIMS
Mme Elisabeth FERNANDEZ-AMARA Personnel de direction	Académie DE DIJON
M. Patrice FERREIRA Conseiller principal d'éducation	Académie DE LILLE
M. Vincent FEVRIER Personnel de direction	Académie DE NANTES
Mme Virginie FLEURANT Conseiller principal d'éducation	Académie DE ROUEN
Mme Laurence FOLCH DISTINGUIN Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
Mme Caroline FOURCADE Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M. Pascal FREUND Personnel de direction	Académie DE STRASBOURG
M. Rachid FRIHMAT Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
Mme Marie GALERA Personnel de direction	Académie DE PARIS
M. Yannick GARNIER Personnel de direction	Académie DE BESANCON
M. Bernard GARNY Personnel de direction	Académie DE DIJON
Mme Michèle GATELEAU Conseiller principal d'éducation	Académie DE MONTPELLIER
Mme NATHALIE GAUDIO Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
M. Gilles GAZON Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
Mlle Stéphanie GEMIN Conseiller principal d'éducation	Académie DE GRENOBLE
M. Gérard GIACOMINO Conseiller principal d'éducation	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Joël GIBERT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE BORDEAUX
M. Sylvie GOUTEYRON Conseiller principal d'éducation	Académie DE LYON

Mme Evelyne GRAZI Personnel de direction	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Barbara GREGOIRE Conseiller principal d'éducation	Académie DE ROUEN
M. Jacques GROS Personnel de direction	Académie DE NICE
M. Innocents GUEWOU Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
Mme Michèle HAUMONT Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
M. Jean-Marie HERRERA Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mlle Anne-Valérie HIERNAUX Conseiller principal d'éducation	Académie DE GRENOBLE
M. Ivan HUART Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
Mme Brigitte HUSSENOT-DESENGES Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANCY-METZ
M. Jean-François INVERNIZZI Conseiller principal d'éducation	Académie DE BESANCON
Mme Cécile ISSARTIAL Conseiller principal d'éducation	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mlle Dominique JARRAUD Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mlle Hélène JARTOUX Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Alexia JEANDELLE Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
M. William JONOT Conseiller principal d'éducation	Académie DE CAEN
Mme Christine JORDAN Conseiller principal d'éducation	Académie DE LIMOGES
M. Sylvain JUNG Personnel de direction	Académie DE NANCY-METZ
M. Roger KEIME Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE RENNES
Mme Martine KERBER Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
M. Eric KOLODZIEJCZYK Personnel de direction	Académie DE LILLE
Mme Cécile KRYWONIS Conseiller principal d'éducation	Académie DE LYON
Mme Christelle LACHAUD Conseiller principal d'éducation	Académie DE CLERMONT-FERRAND
M. Olivier LAGAHUZIERE Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
M. Bertrand LE BOUTILLEC Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Marianne LE FUSTEC Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES

Mme Patricia LE GALLOUDEC
Personnel de direction

M. Christian LE GOFF
Personnel de direction

M. Hervé LEBARQUE
Personnel de direction

M. Philippe LEBOUL
Personnel de direction

M. Arnaud LEBREC
Conseiller principal d'éducation

Mlle Clotilde LECLERE
Conseiller principal d'éducation

Mme Pascale LEMAITRE
Personnel de direction

M. David LEMASSON
Conseiller principal d'éducation

M. Philippe LENDORMY
Conseiller principal d'éducation

Mme Martine LEPILLIAIRE
Personnel de direction

M. Jacques LEROY
Personnel de direction

Mme Myriam LESAGE
Conseiller principal d'éducation

M. Bernard LEYMARIE
Conseiller principal d'éducation

M. Philippe LEYRAT
Conseiller principal d'éducation

Mme Claude LONDNER
Personnel de direction

Mme Nadège LORCA
Conseiller principal d'éducation

M. Abdelbasset LOUALI
Conseiller principal d'éducation

Mme Nora MACHURE
Personnel de direction

M. Laurent MACREL
Personnel de direction

Mme Viviane MAGNIN-FEYSOT
Personnel de direction

M. Gilbert MAGOUTIER
Personnel de direction

M. Dominique MANIERE
Conseiller principal d'éducation

M. Jean-Louis MARCHAL
Personnel de direction

Mlle Isabelle MARIAGE
Conseiller principal d'éducation

M. Didier MARMOT
Personnel de direction

Académie DE CRETEIL

Académie DE CAEN

Académie DE ROUEN

Académie DE VERSAILLES

Académie DE LYON

Académie DE PARIS

Académie DE NANCY-METZ

Académie DE NANCY-METZ

Académie DE RENNES

Académie DE CAEN

Académie DE RENNES

Académie D' AMIENS

Académie DE CRETEIL

Académie DE CLERMONT-FERRAND

Académie DE PARIS

Académie DE LIMOGES

Académie DE REIMS

Académie DE VERSAILLES

Académie DE CAEN

Académie DE BESANCON

Académie DE LIMOGES

Académie DE DIJON

Académie DE ROUEN

Académie D' AMIENS

Académie DE BORDEAUX

M. David MARTINACHE Conseiller principal d'éducation	Académie DE LILLE
M. François MARTINEZ Personnel de direction	Académie DE MONTPELLIER
Mme Nicole MARTY Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE PARIS
Mme Annie MENARD Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
M. Stéphane MICHEL Conseiller principal d'éducation	Académie DE NICE
Mme Odile MILLUY Personnel de direction	Académie DE LILLE
M. Ronan MINIER Conseiller principal d'éducation	Académie DE MONTPELLIER
Mme Nathalie MINNE Conseiller principal d'éducation	Académie DE TOULOUSE
Mme Rachel MISCHLER Conseiller principal d'éducation	Académie DE STRASBOURG
M. Jean-Claude MOLLE Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
Mme Françoise MONCADA Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
Mme Katia MONFRET Conseiller principal d'éducation	Académie DE RENNES
M. Eric MONTIGNY Personnel de direction	Académie D' AMIENS
Mme Valérie MORAND Personnel de direction	Académie DE PARIS
M. Mikael MORVAN Conseiller principal d'éducation	Académie DE DIJON
Mme Christine MOULINS Conseiller principal d'éducation	Académie DE REIMS
M. Jean-Louis MOURIN Conseiller principal d'éducation	Académie DE GRENOBLE
M. Ali MOUSSAOUI Conseiller principal d'éducation	Académie DE POITIERS
M. Lahsen MRIOUAH Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
Mme Sonia MULLER Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M. Charles NAIM Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
Mme Djamila NAKIB Conseiller principal d'éducation	Académie D' AMIENS
M. Marc ORTOLANI Personnel de direction	Académie DE GRENOBLE
Mme Nicole OTTO-BRUC Personnel de direction	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Jean-Noel PALLEZ Personnel de direction	Académie DE NANCY-METZ

Mme Peggy PAWLINSKI Conseiller principal d'éducation	Académie DE LILLE
Mme Claire PELISSON Personnel de direction	Académie DE LYON
M. Bernard PENFORNIS Conseiller principal d'éducation	Académie DE RENNES
M. Stéphane PERNATON Conseiller principal d'éducation	Académie DE DIJON
Mme Anne-Monique PETITJEAN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE MONTPELLIER
M. Laurent PEYRE Conseiller principal d'éducation	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Pierre-Yves PORTEJOIE Conseiller principal d'éducation	Académie DE BORDEAUX
Mme Carole POULAIN Conseiller principal d'éducation	Académie DE MONTPELLIER
Mme Patricia POULIQUEN Conseiller principal d'éducation	Académie DE BORDEAUX
M. Didier QUEF Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE LYON
Mme Sara QUERTINIER Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
M. Stéphane RAGUENET Personnel de direction	Académie DE LILLE
Mme Evelyne RAMOS Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M. Régis RAUFAST Personnel de direction	Académie DE PARIS
M. Hugues RAYS Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANTES
Mme Françoise REBEIX Conseiller principal d'éducation	Académie DE LYON
M. Franck RENAUD Conseiller principal d'éducation	Académie DE POITIERS
Mme Magali REYNIER Conseiller principal d'éducation	Académie DE STRASBOURG
M. Pierre RIVANO Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE TOULOUSE
Mme Kathy ROPERS-DARET Conseiller principal d'éducation	Académie DE CAEN
Mme Carine ROSIER Conseiller principal d'éducation	Académie DE TOULOUSE
Mme Marie RUSCH Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Nahouel SALAH Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Véronique SAMIRANT Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANTES
Mme Violette SARAN Conseiller principal d'éducation	Académie DE TOULOUSE

M. Jacques SCHINDLER Conseiller principal d'éducation	Académie DE STRASBOURG
Mme Marie-Rose SCHIRCK Personnel de direction	Académie DE STRASBOURG
M. Philippe SERIEYS Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
M. Olivier SERY Conseiller principal d'éducation	Académie DE ROUEN
M. Giovanni SORANO Personnel de direction	Académie D' AMIENS
M. Pierre-Antoine STOCKINGER Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Myriam SUDRE Conseiller principal d'éducation	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Jean SUDRIES Personnel de direction	Académie DE LYON
M. Yves SUZANNE Personnel de direction	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mme Christine TAUZIN-LAMY Conseiller principal d'éducation	Académie DE BESANCON
Mme Joëlle TEILLER Personnel de direction	Académie DE REIMS
M. Gérard TERRIERE Personnel de direction	Académie D' ORLEANS-TOURS
M. Jean-Marie THERON Personnel de direction	Académie DE TOULOUSE
Mme Murielle THESEE Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
M. Gérard THIEBAUD Personnel de direction	Académie DE ROUEN
Mme Myriam THOMAS Personnel de direction	Académie DE LYON
Mme Meriem TOUIDJINE Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
Mme Valérie TOURNADRE-LONDICHE Conseiller principal d'éducation	Académie DE CLERMONT-FERRAND
Mme Françoise ULYSSE Conseiller principal d'éducation	Académie DE BORDEAUX
M. Etienne VAUTIER Personnel de direction	Académie DE LYON
M. Pierre-Jean VERGES Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE NANCY-METZ
Mme Maryse VIARD Conseiller principal d'éducation	Académie D' ORLEANS-TOURS
Mlle Anabelle VINCENT Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
M. Bernard VINCENT Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
M. Christian VITALI Conseiller principal d'éducation	Académie DE CAEN

M. Régis VIVIER
Personnel de direction

M. Albert ZENOU
Personnel de direction

Mme Marie ZINGRAFF
Personnel de direction

Académie DE CLERMONT-FERRAND

Académie DE PARIS

Académie DE TOULOUSE

Article 2 : La directrice générale des ressources humaines est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 7 janvier 2010

Le Sous-Directeur du recrutement

A handwritten signature in black ink, consisting of several fluid, connected strokes that form the name 'Philippe SANTANA'.

Philippe SANTANA